ROK VI. 1 PAŹDZIERNIKA 1934 R. Nr. 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

K. SOŚNICKI.

KIERUNEK POLITYCZNY PAŃSTWA A ORGANIZACJA SZKOLNICTWA

W czasach powojennych coraz wyraźniej zaznacza się nowa gałąź badań pedagogicznych. Nie zawiera ona mimo swej nowości problemów zupełnie nowych, któreby przedtem wcale nie były uświadomione. Owszem zagadnienia, które znajdujemy w jej obrębie, zjawiały się także tu i ówdzie dawniej; zajmowały one jednak tak drugorzędne stanowisko i uchodziły za tak jasne same przez się, że zdawało się, iż nie warto ich czynić przedmiotem osobnych badań. Co więcej, i dziś jeszcze nie mamy dla tej grupy problemów ustalonej nazwy. Mówi się więc o „pedagogice międzynarodowej", czasem zaś o „porównawczej". Zwyczajnie przedmiotem jej są trzy grupy zagadnień, mianowicie: 1) przedstawienie rzeczywistej praktyki i teorji pedagogicznej różnych państw, 2) wyjaśnienie tej praktyki i teorji przy pomocy geograficznych, gospodarczych, politycznych warunków życia, jak też przy pomocy tradycji i charakteru państwa i 3) porównanie stanu spraw pedagogicznych w różnych państwach ze sobą. Są to tylko najczęściej spotykane zagadnienia. Wobec tego bowiem, że całość problemów tutaj zaliczanych wciąż jest płynna, niemożliwy jest jeszcze wyczerpujący i systematyczny jej przegląd. W każdym jednak razie ośrodek dla tej gałęzi pedagogiki stanowi temat, czy i w jakiej mierze stan, charakter i kierunek wychowania w państwie zależy od jego politycznego nastawienia. Ten zasadniczy temat nie jest identyczny

z podstawowemi zagadnieniami pedagogiki socjologicznej, która szuka związku między formą życia społeczeństwa a wychowaniem. Tutaj bowiem z jednej strony położony jest nacisk na wpływ, jaki polityka państwa wywiera na kierunek wychowania, a więc w stosunku do badań pedagogiki socjologicznej teren zacieśnia się; z drugiej zaś strony rozszerza się on przez szczególniejsze podkreślenie momentów porównawczych stanu wychowania w różnych państwach. Ze względu na to, że zasadniczym problemem jest wpływ polityki na wychowanie, możnaby ten dział pedagogiki nazwać „pedagogiką polityczną".

Wszakże nigdy nie było wątpliwe, że kierunek wychowania zależy od politycznych stosunków w państwie. Wpływ państwa na tę sprawę musiał tem bardziej wzrosnąć, gdy wychowanie stało się jedną z dziedzin, którą ono ujęło w swe ręce. A więc chyba nie od dzisiaj trzebaby mówić o pedagogice politycznej. Jeśli jej sprawa stała się szczególnie aktualną w ostatnich kilku latach, to powodów tego musimy szukać w pewnych nowych okolicznościach. Niewątpliwie leżą one w większem zainteresowaniu u szerokich warstw sprawami politycznemi przez to, że te biorą w nich udział czynny lub myślowy. Zapewne wpływa tu także często żywa i szybka przemiana światopoglądów politycznych. Stąd zainteresowania polityczne muszą się zaznaczać w postulatach takiego lub innego urządzenia spraw szkolnych i wychowawczych. Prawdopodobnie jednak najgłębszy powód wysuwania się na czoło zagadnień pedagogiki politycznej leży w tem, że w ostatnich czasach zmieniły się zapatrywania na to, według jakich kryterjów należy oceniać, co powinno być normą wychowawczą. Z początkiem XX wieku uznawano jedynie kryterja o charakterze naukowym. Pedagogiczne badania naukowe, opierając się o pewne zasady filozoficzne, o dociekania socjologiczne, a przedewszystkiem o psychologję eksperymentalną starały się wyznaczać w sposób objektywny i racjonalny nietylko środki, ale też i cele wychowania. Pedagogika, posługując się naukowemi metodami badań, dążyła równocześnie do zupełnego uniezależnienia wychowania od wpływu polityki. Sprawy polityczne, według tego poglądu, miały zatrzymywać się przed wrotami szkoły, której zadaniem było realizować jedynie objektywną i naukową prawdę pedago-

giczną. Wprawdzie prawda ta nie była ustalona, ani powszechnie uznawana i zjawiały się coraz to nowe teorje lub też poczynania wychowawcze; w każdym jednak razie zwolennicy ich wierzyli, że istnieją jedne dla wszystkich zasady wychowawcze, niezależne od granic, ustrojów i tendencyj politycznych państw. W ten sposób pedagogika naukowa posiadała analogiczne właściwości, jak wszystkie inne nauki, a zwłaszcza międzynarodowość i powszechność w znaczeniu ogólnoludzkiem. Wskutek tego nie mówiono wcale o „pedagogice międzynarodowej", a jeżeli to czasami czyniono, jak np. w kołach o światopoglądzie Ligi Narodów, to rozumiano przez to określenie wszędzie jednakowo ważną i naukową pedagogikę.

Ostatnie jednak czasy okazują coraz bardziej wyraźne powątpiewanie w siły i możność jednakowej dla wszystkich pedagogiki naukowej. Eksperyment psychologiczny i pedagogiczny, który mógł jej nadać najbardziej naukowy charakter, nie spełnił nadziei początkowo w nim pokładanych. Nie zdołano wyszukać metod, któreby dość szybko i pewnie dawały odpowiedzi niewzruszalne na podstawowe zagadnienia pedagogiczne . Mozolne badania przeprowadzane zapomocą niego ledwo zdołały naświetlić niektóre dziedziny dydaktyczne, pozostawiając prawie nietknięte główne zagadnienia wychowawcze. Stąd zjawiło się najpierw wyraźne odwrócenie się zainteresowań od pedagogiki eksperymentalnej, zbliżonej swemi metodami do nauk przyrodniczych i ścisłych, i skłanianie się do stosowania historycznych i humanistycznych metod badania. Ten to jednak zwrot od metod ścisłych i ogólnych do humanistycznych i raczej indywidualnych musiał równocześnie wpłynąć na podkreślanie różnic rasowych, narodowych i kulturalnych i odwrócić uwagę od tego, co jest wspólne, powszechnie i ogólnoludzkie, do tego, co jest specyficzne i co powstało na tle stosunków etnicznych i historycznych. Tak więc zmiana metod badania, która wyraźnie zaznacza się np. w pedagogice niemieckiej w swym pochodzie od Meumanna i Laya do Sprangera i jego zwolenników, jest już jednym z objawów początku kryzysu pedagogiki naukowej o charakterze ogólnoludzkim, który wreszcie przechodzi w wyraźną jej negację u Kriecka.

Do tego kryzysu przyczyniły się jeszcze bardziej stosunki, jakie zapanowały w nastrojach i wzajemnem ustosunkowaniu się do siebie narodów i państw po wojnie. Chociaż starcia orężne już się skończyły, to jednak nie zapanował jeszcze w świecie duch pokoju. Walka trwa dalej i objawia się w napięciach uczuciowych, we wzajemnem wrogiem odnoszeniu się i nieufności. Prowadzi to do coraz dalszego zamykania się państw w sobie i do szukania wewnętrznego zespolenia drogą negatywną, bo przez budzenie u swych obywateli nastrojów wrogich lub niechętnych dla innych państw. Ta negatywna droga prowadzi do podkreślania własnej odrębności narodowej, jak się to dzieje we Włoszech lub w Niemczech, lub też do wysuwania na czoło odrębności ustrojowej i społecznej, jak to robi Rosja. Odrębności te stają się czemś najważniejszem i istotnem dla ideologji państwa i gdy się ją przyjmie, trudno już myśleć o jednej ogólnej i dla wszystkich ważnej pedagogice naukowej; czemś naturalnem raczej staje się to, że zjawiają się pedagogiki odrębne dla poszczególnych państw, związane ściśle z ich polityką. Stąd też „pedagogika międzynarodowa" staje się coraz bardziej „porównawczą". Na każdym z odrębnych terenów państwowych śledzi się pilnie, co się dzieje u sąsiadów, nato, aby często ich zdobycze i posunięcia wychowawcze wyzyskać też dla siebie, ale po przekształceniu ich i dostosowaniu do własnych odrębności politycznych. Przedtem nowe zdobycze pedagogiczne przenoszono wprost bez zmiany, według wzorów gdzie indziej powstałych, w nieuświadomionem może przekonaniu, że jako „naukowe" muszą znaleźć wszędzie jednakie zastosowanie, gdyż są powszechne, jak ogólnem i powszechnem jest nowoodkryte prawo fizyki lub chemji. Stąd też przeżywano prawie wszędzie okres „nowinkarstwa pedagogicznego". Teraz przeistacza się obce zasady i hasła według własnej normy politycznej w przekonaniu, że nie istnieje jakaś jedna dla wszystkich pedagogika naukowa. Nic tedy dziwnego, że pedagogika polityczna staje się coraz bardziej podkreślaną gałęzią wiedzy pedagogicznej i że państwa o podobnym kierunku politycznym okażą także podobne, chociaż lokalnie zmodyfikowane, tendencje wychowawcze.

Dla zilustrowania poprzednich ogólnych uwag spróbuję okazać, jak polityczne tendencje państwa oddziaływają na postać u s t r o j u s z k o l n e g o. Jest to tylko jedno z zagadnień wybrane z całego kompleksu pedagogiki politycznej. Dwa istniejące współcześnie, a tak bardzo z sobą niezgodne kierunki polityczne: kierunek liberalizmu i autorytaryzmu państwa, wyciskają wyraźne piętno na odpowiednich ustrojach szkolnych. Oczywiście tam, gdzie pewne państwo weszło bardziej zdecydowanie na jedną lub drugą drogę, piętno to zaznaczy się dosadniej. Natomiast w państwach, które pod tym względem zajmują jeszcze stanowisko nie zupełnie wyraźne, lub które są na drodze przekształcania swej polityki liberalistycznej na autorytarystyczną, także ustroje szkolne okazują pewne wahania między jednym a drugim biegunem.

Rozpatrzymy jednak tylko skrajne wypadki, a więc ustroje szkolne państw o wyraźnym charakterze liberalistycznym i o wyraźnym autorytaryźmie. Jako przykład pierwszych może posłużyć Francja, Anglja i Szwajcarja, drugich zaś Włochy i Rosja. Liberalistyczne ustroje są starsze i dlatego ich szkolnictwo ma już za sobą pewne tradycje. Ponadto z natury rzeczy liberalizm jest bardziej wyrozumiały dla różnych niezgodnych z nim poglądów i urządzeń szkolnych, które już zastał i które na zasadzie tradycyj wciąż trwają. Stąd to w państwach liberalistycznych właściwości rzeczywiście istniejącego ustroju szkolnego zazwyczaj nie wykazują w czystej formie wszystkich cech polityki państwowej. Natomiast zjawiające się tutaj idee reformy szkolnej wyraźnie podkreślają te cechy i dążą do ustroju wybitnie zgodnego z liberalistyczną polityką. W ten sposób stopniowo ruguje się z ustroju szkolnego wpływy przeszłości, aby przez reformę uzgodnić go całkowicie z kierunkiem politycznym, jaki państwo uznaje. Inaczej się dzieje w państwach antyliberalistycznych. Tutaj można dostrzec skłonność do bezwzględnego zerwania z przeszłością, a zwłaszcza szkoła poprzedzająca nowy ustrój państwowy jest szczególnie ostro krytykowana i zwalczana.

Jakież to zasadnicze cechy l i b e r a l i z m u przejawiają się w ustroju szkolnym? Ustrój ten budowany jest według pew-

nych podstawowych zasad, z których najistotniejsze są: zasada równości wychowania, zasada psychologiczna i zasada powszechności wykształcenia średniego.

1. W państwach liberalistycznych uznaje się równość wszystkich obywateli wobec prawa i przyznaje się im jednakowy wpływ na sprawy polityki państwowej. Wszyscy przeto muszą być jednakowo przygotowani do swoich praw i obowiązków obywatelskich, a więc wszyscy powinni uzyskać równe wychowanie i wykształcenie zdobywane przez możliwie długi czas swej młodości. Jest to zasada równości wychowania i wykształcenia. Dla ustroju szkolnego powoduje ona dwie konsekwencje: postulat szkoły jednolitej i postulat odpowiedniego przymusu szkolnego.

a) Jednolitość szkoły bywa tu rozumiana w dwojakiem znaczeniu: jako jednolitość ściśle organizacyjna, lub też jako jednolitość ideowa. Jednolitość organizacyjna polega na tem, że istnieje jeden dla wszystkich ciąg szkolny. Wszyscy muszą go odbyć w jednakowy sposób, aby móc przejść zarówno do kwalifikowanych zawodów fizycznych, jak też do studjów średnich i wyższych. Postulat organizacyjnej jednolitości szkoły nie jest wprawdzie jeszcze zrealizowany we wszystkich państwach liberalistycznych; nie znajdziemy go konsekwentnie przeprowadzonego ani we Francji, ani w Anglji, gdyż dawniejsze tradycje szkolne wciąż się przeciwstawiają jego urzeczywistnieniu. Natomiast bardzo wyraźnie występuje on we wszystkich dążeniach reformatorskich tych państw. Z załączonych schematów ustrojów widać, jak we Francji obok ciągu szkoły elementarnej istnieje drugi równoległy ciąg klas elementarnych i przygotowawczych do liceów i kolegjów. Chociaż program nauczania obu ciągów jest ten sam, to jednak utrzymują się one nadal jako równoległe i biegnące obok siebie. Tocząca się we Francji walka o szkołę jednolitą zmierza właśnie do tego, aby obydwa te ciągi złączyć w jeden i uczynić wykształcenie elementarne równem dla wszystkich w jednej wspólnej szkole. Stąd biorą się projekty reformy szkolnej, uznające już jedynie szkołę jednolitą, jak np. przedstawiony schematycznie (str. 218) projekt H. Belliot'a. Podobnie też w Anglji niema elementarnej

szkoły jednolitej. Oprócz bowiem klas szkół początkowych istnieją równoległe klasy przygotowawcze przy szkołach średnich; zwłaszcza wybitnie arystokratyczne „public schools" zachowały odrębność odmiennych ciągów szkolnych. Tutaj nawet program nauczania nie jest ujednostajniony. Mimo to tendencje reformatorskie zmierzają również do tego, aby elementarne wykształcenie uczynić jednolitem, jak to jest widocznem z projektu organizacyjnego ułożonego przez specjalną komisję z prof. P. T. Nunn'em na czele, powołaną przez państwowe władze szkolne. Natomiast szkoły szwajcarskie są już wszędzie zorganizowane jako jednolite; odwieczne demokratyczne przekonania całego narodu i wpływy wybitnych filozofów i pedagogów głoszących zasady liberalistyczne zaznaczały się wyraźnie w tej organizacji szkolnictwa.

Od jednolitości organizacyjnej trzeba odróżnić jednolitość i d e o w ą. Polega ona na tem, że te same podstawowe idee przenikają całe szkolnictwo, prowadząc do jednakowego poglądu na najogólniejsze sprawy państwa i życia. Mimo dwóch ciągów ustrojowych i mimo nawet różnej treści nauki w nich udzielanych zasadniczy duch wykształcenia i wychowania jest ten sam. Tak więc szkoły francuskie są przeniknięte wybitnie duchem demokratycznej wolności wszystkich obywateli, zabarwionej silnie czynnym patrjotyzmem. W Anglji natomiast szacunek dla gentelmeństwa i poczucie siły i dumy narodowej stanowi wspólny ideowy podkład dla różnych ciągów ustrojowych. Ten wyraźny, jednakowy podkład właściwie niweluje ich odrębność, sprowadzając ją raczej do strony formalnej niż rzeczowej. W obu tych krajach jednakowa treść ideowa staje się w ten sposób czynnikiem równoważącym brak jednolitości organizacyjnej. Nie trzeba dodawać, że szkoły szwajcarskie łączą w sobie jednolitość organizacyjną z jednolitością ideową.

b) Zasada równości wychowania posiada nadto jeszcze inne oblicze. Państwo liberalistyczne musi wymagać, aby wszyscy obowiązkowo korzystali przynajmniej z elementarnego wykształcenia w szkole jednolitej. Chcąc umożliwić wszystkim obywatelom dostęp do spraw państwowych, wprowadza ono obowiązek p r z y m u s u s z k o l n e g o i stara się zarazem możliwie go przedłużyć. Aż do czasu, kiedy młodzież na tyle już

dorośnie, że będzie się mogła przygotowywać do zawodu i do samodzielnego wejścia w życie, wszyscy muszą odbywać to jednolite wychowanie. Zasada równości politycznej nakłada na wszystkich obowiązek kształcenia się możliwie długo. Tak więc obecny przymus szkolny obejmuje we Francji 6—13 rok życia, trwa zatem 7 lat; lecz już projekty reformy szkolnej domagają się przedłużenia go o dwa lata, t. j. do 15 roku życia. W Anglji trwa on zasadniczo 8 lat, bo od 5 do 14 roku życia. Lecz i tu zjawiają się żądania reformatorskie, aby jego trwanie przedłużyć do 15 roku. W Szwajcarji panuje pod tym względem w różnych kantonach dość znaczna rozmaitość; przeważnie przymus szkolny nie kończy się przed 15 rokiem życia, chociaż zaczyna się różnie, naprzykład, w Genewie od 6 roku życia, w Zurychu od 7 roku; czasami trwa on nawet do 16 roku (Lozanna).

Okazuje się z tego, że państwa liberalistyczne starają się przedłużyć obowiązek kształcenia się aż do czasu, w którym rozwój zarówno fizyczny jak i umysłowy młodzieży uczyni ją zdolną do specjalizacji zawodowej.

2) Liberalizm polityczny dąży do tego, aby każdy spełniał w życiu społecznem te funkcje, do których z natury jest najlepiej uzdolniony. Tylko uzdolnienia osobiste: fizyczne, umysłowe i moralne powinny wpływać na to, jaką rangę społeczną zajmuje każdy obywatel. Oddać każdemu, co mu się należy na podstawie tego naturalnego kryterjum, jest zadaniem sprawiedliwości społecznej tych państw. W jej imię nie chce się gwałcić uzdolnień i zamiłowań jednostki i jest się przekonanym, że społeczeństwo najlepiej będzie urządzone, a państwo najlepiej na tem wyjdzie, jeżeli każdy będzie mógł żyć i pracować według swego wolnego wyboru, dokonanego zgodnie ze swojemi naturalnemi założeniami. Nic więc dziwnego, że zgodnie z tymi postulatami państwo takie dąży do stworzenia szkoły, któraby odpowiadała indywidualnym uzdolnieniom i odczuwanym potrzebom uczniów, skoro tylko te potrzeby w nich się obudzą. Dlatego to w szkołach tych, po niezróżnicowanych klasach niższych dość wcześnie zjawia się podział jednego dotychczas ciągu szkolnego, na wiele typów szkolnych. W ten sposób realizuje się p s y c h o l o g i c z n a z a s a d a u s t r o j u s z k o l n e g o, która pragnie, po pewnem równem dla wszyst-

kich przygotowaniu, uwzględniać w nauce indywidualne różnice uczniów. W szkolnictwie francuskiem to rozwidlenie na typy zaczyna się w 12 roku życia, w szwajcarskiem w 11 lub 12 i naogół tendencje reformatorskie zmierzają do tego, aby przesunąć je na 11 rok życia.

Realizowanie psychologicznej zasady ustroju szkolnego inaczej wygląda we Francji niż w Anglji. Francja zatrzymała w szkolnictwie silny centralizm, powodujący zuniformowanie ustroju szkolnego według jednego schematu na wszystkich terenach państwa. Aby zasada psychologiczna mogła być spełniona, trzeba w tych warunkach mnożyć tylko i rozbudowywać różne typy w każdej poszczególnej szkole. Dlatego to schemat ustrojowy rozwidla się w wyższych latach szkolnych, stwarzając w ten sposób wiele różnorakich dróg kształcenia. Usiłowania reformatorskie starają się rozwidlenie to jeszcze bardziej pomnożyć i stąd to w przytoczonym projekcie Belliot'a (str. 218) „drugi stopień" nauczania, stanowiący szkołę średnią, rozpada się naprzód na cztery typy, a następnie każdy z tych typów jeszcze na dwa do czterech, tak że ogółem można ukończyć szkołę średnią w 11 różnorakich sposobów.—W inny sposób realizowana jest zasada psychologiczna ustroju szkolnego w Anglji. Szkolnictwo jest tutaj zdecentralizowane i cieszy się szeroką autonomją. Państwo tylko bardzo nieznacznie uzależnia szkoły od siebie i pozwala im się rozbudowywać i urządzać według miejscowych potrzeb i poglądów. Stąd pochodzi wielka ich różnorodność i chociaż każda z nich zosobna niezawsze jest podzielona na różne typy, to jednak dzięki ich odmienności każdy może wybrać taki sposób kształcenia się, jaki najbardziej odpowiada jego indywidualności. W ten sposób zasada psychologiczna jest spełniona przez terytorjalną różnorakość szkół. — Wreszcie w Szwajcarji spotykamy wielką ich różnorakość zarówno terytorjalną jak organizacyjną. Kantony, przyznając szkołom wielką autonomję, umożliwiają im tworzenie różnych typów szkolnych w różnych miejscowościach. Tak więc silnie rozwinięte rozwidlenia ustrojowe łączą się tutaj z terytorjalnem zróżnicowaniem. Ponadto w krajach tych cieszy się dużą swobodą szkolnictwo prywatne i ono także w różnych swych formach

organizacyjnych może czynić zadość potrzebie indywidualizowania.

Ta sama zasada psychologiczna odzwierciadla się jeszcze w inny sposób w urządzeniu szkolnictwa. Ponieważ uczeń, decydując się na pewien typ studjów, może popełnić pomyłkę i ponieważ w czasie rozwoju psychicznego mogą się zmienić jego uzdolnienia i zamiłowania, przeto w imię zasady psychologicznej powinien on mieć możność przejścia z jednego typu szkoły do drugiego bez większych trudności. Ustrój szkolny musi się więc liczyć z możliwością przejść i nikomu nie zamykać drogi do studjum w odmiennym typie, skoro po wypróbowaniu swych sił przekonał się, że typ obecnie studjowany nie odpowiada mu. Ponadto ustrój ten, stwarzając możność kształcenia się według indywidualnych właściwości ucznia, musi równocześnie traktować różne rozwidlenia szkolne jako zupełnie równorzędne i dające jednakowe uprawnienia, chociaż ich programy i metody nauczania są odmienne.

3) Starając się zrealizować psychologiczną zasadę w organizacji szkolnej, liberalizm czyni w niej jednak pewne odchylenia. Zasada ta bowiem posiada zarówno stronę p o z y t y w n ą jak i n e g a t y w n ą. Pozytywna jej strona, będąca konsekwencją ogólnego postulatu, aby każdy kształcił się według swoich uzdolnień, polega na tem, że nauka nie powinna być zarzucona i przerwana przedtem, nim jednostka nie dopięła dostępnej dla siebie górnej granicy wykształcenia. Strona negatywna tej zasady, będąca również jej konsekwencją, musi żądać, aby kształcenie ustało, skoro tę górną granicę indywidualnych możliwości już osiągnięto. Liberalizm troszczy się jednak jedynie o pozytywną stronę swej zasady psychologicznej. Kładzie on nacisk na to, aby nie przerywać przedwcześnie wykształcenia ogólnego i aby je także później uzupełniać i kontynuować, kiedy jednostka już wejdzie w pracę zawodową. Stąd to pochodzi troska o różnego rodzaju szkoły dokształcające, oraz o pozaszkolną oświatę ludową i robotniczą. Jest to widoczne także w organizacji szkolnictwa tych państw. Natomiast negatywna strona zasady psychologicznej bywa przemilczana, lub wprost nieuznawana. Zaznacza się to zwłaszcza w innej zasadzie ustrojowej państw liberalistycznych, mianowicie w zasadzie

u p o w s z e c h n i e n i a s z k o ł y ś r e d n i e j. Postulat przymusu szkolnego, czyniąc z natury rzeczy powszechnem szkolnictwo elementarne, przestaje teraz wystarczać. Pragnie się więc powszechność rozszerzyć ku górze i zmierza się do tego, aby także nauką na stopniu średnim objąć możliwie szerokie masy ludności, nie licząc się zbytnio z osobistemi uzdolnieniami poszczególnych jednostek, które może nie dorosły do studjum średniego. W ten sposób szkoła średnia, początkowo przeznaczona dla najzdolniejszych, staje się zczasem średnią szkołą powszechną.

Upowszechnienie szkoły średniej może się odbywać w różny sposób: w Europie kroczy ono głównie dwiema drogami: przez u ł a t w i e n i e p r z e j ś c i a ze szkoły elementarnej do średniej, oraz przez tworzenie e l e m e n t a r n y c h s z k ó ł „p r z e d ł u ż o n y c h". Pierwszy sposób polega na tem, że się znosi lub ogranicza egzaminy wstępne przy przejściu ze szkoły elementarnej do średniej. Czyni to wiele kantonów w Szwajcarji, w których dla przyjęcia do szkoły średniej wystarcza pomyślne ukończenie szkoły elementarnej. A chociaż w Anglji i we Francji istnieją egzaminy wstępne do szkół średnich, to jednak bardzo liczne są głosy i próby ich zniesienia, lub przekształcenia z egzaminów badających wiadomości na psychologiczne egzaminy uzdolnień. — Drugi sposób upowszechnienia szkoły średniej, polegający na tworzeniu elementarnych szkół „przedłużonych", stał się prawie powszechny. Istnieją więc we Francji „początkowe szkoły wyższe", (écoles primaires supérieures), które oprócz sekcji wykształcenia ogólnego mają kilka sekcyj już wyraźnie zabarwionych zawodowo. Także w przytoczonym projekcie reformy szkolnej spotykamy trzyletni „pierwszy stopień uzupełniający". — Szkolnictwo angielskie ma również przedłużone szkoły elementarne; są to szkoły „centralne" lub „pośrednie" (central, intermediate school), które łączą wykształcenie ogólne z zawodowem. Stanowią one jakgdyby przejście od szkół elementarnych do zawodów praktycznych, analogiczne do tego przejścia, jakie tworzą szkoły średnie ogólnokształcące od szkół elementarnych do wyższych zawodów umysłowych. — Szwajcarja również posiada szkoły będące przedłużeniem szkoły elementarnej. Tak np.

w kantonie Vaud szkoła elementarna trwająca lat 9 włącza już w siebie swe własne przedłużenie; w Zurychu natomiast istnieje osobna trzyletnia szkoła, stanowiąca dalszy ciąg szkoły powszechnej, o charakterze szkoły średniej. Jest to „Sekundarschule".

Te same zagadnienia ustrojowe są całkiem inaczej rozwiązywane w antyliberalistycznych państwach hołdujących a u t o r y t a r y z m o w i. Chociaż szkolnictwo tych państw może jeszcze nie we wszystkich szczegółach jest uzgodnione z ich kierunkiem politycznym i chociaż w jego organizacji możnaby tu i ówdzie dojrzeć wpływ tradycji szkolnej i niedawnego liberalizmu, oraz zapożyczanie się od swego przeciwnika politycznego, to jednak w głównych zarysach organizacyjnych okazują się tu wyraźne tendencje, aby organizację szkolną oprzeć na wprost przeciwnych założeniach, niż to czyni liberalizm.

1) Ustrój antyliberalny, w swej zdecydowanej formie okazujący się we Włoszech i w Rosji, faktycznie nie uznaje wolności obywateli. Nie mają oni ani równych praw politycznych, ani czasami nawet osobistych. Dlatego też wykształcenie nie może być dla wszystkich jednakowe. To ostatnie twierdzenie należy jednak rozumieć z pewnemi ograniczeniami. Konsekwencją bowiem jego nie jest ani zarzucenie organizacyjnej jednolitości szkoły, ani też odstąpienie od jednolitości ideowej. Jej jednolitość organizacyjną państwa te przeprowadzają nawet bardziej konsekwentnie, niż państwa liberalistyczne. Uznając bowiem konieczność istnienia elity politycznej, złożonej ze stosunkowo nielicznej sfery obywateli, pragną one pozostałą liczną masę ludności traktować możliwie narówni. Zarówno poza partją faszystowską we Włoszech, jak poza komunistyczną w Rosji, pozostaje ogromna część ludności, której trzeba dać jednakowe wykształcenie i wychowanie. A stąd szkoła elementarna musi być zorganizowana ściśle według zasady jednolitości. Państwa te muszą również kłaść szczególniejszy nacisk na jednolitość ideową. Każdy bowiem obywatel musi dojść do światopoglądu państwowego i uznawać te wartości, które oficjalnie uznaje państwo, bo tylko wtenczas jest zapewniona wewnętrzna i dobrowolna uległość ogółu obywateli względem polityki państwo-

wej. W przeciwstawieniu do liberalizmu, który głosi, że najwyższem dobrem jest jednostka i jej indywidualna osobowość, oraz że państwo jest środkiem dla jej szczęśliwości, autorytaryzm uważa państwo za najwyższe dobro, a jednostkę za środek, który ma mu służyć we wszystkich jego potrzebach. Aby stworzyć tę wspólną wszystkim ideologję, państwa te przywiązują wielką wagę do jednolitości urządzenia szkoły.

Mimo to jednak wychowanie ich nie jest jednolite. Faktycznie bowiem zarówno jednolitość organizacyjna jak i ideowa są tylko pozorne. Są one zachwiane przez inne urządzenia wychowawcze. A mianowicie przez *pozaszkolne związki młodzieży* i przez *selekcję polityczną* uczniów. W pozaszkolnych związkach młodzieży, organizowanych przez państwo i całkowicie od niego zależnych, wyraźnie już przejawia się selekcja polityczna. Nie przyjmuje się do nich każdego zgłaszającego się, ale wybiera się jednostki, które się uważa za najodpowiedniejsze, i wychowuje się je przedewszystkiem w politycznym kierunku, uznawanym przez państwo. Takie organizacje, jak włoskie Balilla i Avangarda, chociaż zewnętrznie noszą charakter sportowy i mają służyć wychowaniu fizycznemu, w istocie swej są wybitnie polityczne. Wprawdzie jako zewnętrzne hasło wysuwa się w nich kult dla rozwoju fizycznego, lecz faszyzm nierozerwalnie łączy rozwój fizyczny z bojowem wychowaniem politycznem. Organizacje młodzieży istniejące w Rosji, jak pionierzy, straż przednia i komsomoł, nie osłaniają pozorami wychowania fizycznego swoich politycznych zamierzeń, ale głoszą otwarcie, że dążą do wychowania komunisty uświadomionego i bezwzględnie oddanego idei państwowej. Możnaby zadać sobie pytanie, poco tworzy się tego rodzaju związki młodzieży, skoro szkoła faszystowska i sowiecka posiada dość sposobów i siły, aby wszystkich bez wyjątku wychować dla swej idei politycznej. Odpowiedź jednak na to pytanie nie nasuwa zbytnich trudności. Gdyby wszyscy bez wyjątku otrzymali jednakowe wychowanie ideowe i byli postawieni narówni, to już w najbliższych pokoleniach państwo autorytarystyczne musiałoby się przekształcić w państwo demokratyczne. Wszyscy bowiem, wyznając jednakową ideę polityczną i posiadając jednakowe przygotowanie do spra-

wowania władzy w państwie, rościliby sobie do niej równe prawa. Aby więc można utrzymać autorytarystyczny ustrój, w każdem pokoleniu muszą być przygotowywane kadry elity, które mogłyby odświeżać partję rządzącą nowemi siłami i kontynuować władztwo narodu lub proletarjatu. W ten sposób wytwarza się dwa ciągi wychowania: jedno z nich odbywa się w szkole organizacyjnie i ideowo jednolitej i jest przeznaczone dla wszystkich. Wychowanie to nabiera powoli charakteru coraz bardziej zmierzającego do osiągnięcia posłuszeństwa dla władzy państwowej i bezwzględnego jej oddania się. Natomiast drugi ciąg wychowania, istniejący poza szkołą publiczną w organizacjach młodzieży, jest nastawiony na przygotowywanie do czynnego działania w państwie i do sprawowania w niem władzy. W szkole publicznej idea posłuszeństwa i podporządkowania się, w organizacjach młodzieży umiejętność kierowania innymi stają się zasadniczemi ideałami wychowawczemi. Zatrzymując jednolitą organizację szkolną, równocześnie stwarza się w ten sposób jej zaprzeczenie przy pomocy specjalnych organizacyj młodzieży.

Ponadto organizacyjna jednolitość szkoły jest tu faktycznie zniesiona jeszcze i w inny sposób, mianowicie przez selekcję polityczną młodzieży. Chociaż organizacja szkoły sowieckiej mieni się być jednolitą, to faktycznie nią nie jest. Istnienie odrębnych szkół 4-letnich „pierwszego stopnia", odrębnych 7-letnich, obejmujących stopień pierwszy i 3-letni „pierwszy koncentr" drugiego stopnia, oraz szkół 9-letnich składających się z 4-letnich szkół pierwszego stopnia i 5-letnich szkół stopnia drugiego, stwarza właściwie aż trzy równoległe ciągi szkolne. Jeśli jeszcze do tego dodamy, że ogół młodzieży ma jedynie dostęp do najniższych szkół pierwszego stopnia, a na stopniach wyższych jest już zastosowana „selekcja klasowa" dająca pierwszeństwo w przyjęciu i zwalnianiu od opłat szkolnych dzieciom rodziców proletarjackich, — to hasło szkoły jednolitej chyba już całkowicie upada. Również istnieje faktycznie selekcja w szkołach włoskich, chociaż jest mniej ostentacyjna. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że przy wielu egzaminach przegradzających jeden stopień szkolny od drugiego decydują nietylko wiedza i uzdolnienia uczniów, ale także ich na-

stawienia polityczne i nastroje ich rodziców. W każdym razie istnieją w Rzymie, Pawji i Perugji osobne wydziały uniwersyteckie, których celem jest kształcenie elity faszystowskiej i do których wstęp jest możliwy tylko dla prawowiernych wyznawców faszyzmu.

Druga konsekwencja zasady równości, t. j. powszechny przymus szkolny jest także wyraźnie ograniczony w państwach antyliberalistycznych. Z załączonych schematów ustroju szkolnego (str. 219) jest widoczne, jak w tych państwach kurczą się lata przymusu szkolnego. We Włoszech trwa on zasadniczo 6 lat, od 6 do 12 roku życia, a wyjątkowo 8 lat, t. j. do 14 roku życia, mianowicie tam, gdzie są odpowiednie szkoły, — w Rosji tylko 4 lata, od 8 do 12 roku życia.

Wprawdzie oficjalnie podaje się, że przymus szkolny we Włoszech trwa od 6 do 14 roku życia, a więc 8 lat. Faktycznie jednak odnosi się to do tych dzieci, które nie kończą normalnie szkoły elementarnej, lecz są zmuszone do powtarzania klas. Ośmioletni przymus szkolny jest zresztą w praktyce osiągalny przy normalnem przechodzeniu 5-letniej szkoły elementarnej tylko tam, gdzie istnieją kursy i szkoły „przysposobienia zawodowego", a więc w większych miastach. Podobnie w Rosji mówi się oficjalnie o 10-letnim przymusie szkolnym, trwającym od 8 do 18 roku życia. Faktycznie jednak brak tu wszelkich warunków umożliwiających wypełnienie go.

To skracanie przymusu szkolnego ma nietylko polityczne, ale i gospodarcze podstawy, wynikające jednak z politycznego ustroju. Każdy ustrój oparty na autorytaryzmie jest drogi; wydatki państwa rosną niepomiernie, gdyż musi ono dążyć do coraz dalszego obejmowania swą administracją możliwie wszystkich dziedzin życia. Zarazem musi ono wiele łożyć na egzekutywę swej władzy, tak że wznoszenie ku górze budowy szkolnictwa jest dla niego wielkim ciężarem finansowym. Stąd zjawia się przemilczanie sprawy rozszerzania przymusu szkolnego, jak to wyraźnie widać w Rosji; toleruje się więc stan faktyczny, który polega na tem, że frekwencja szkolna coraz bardziej się kurczy. Wskutek braku szkół nie wszyscy mają tutaj sposobność ukończenia nawet szkoły niżej zorganizowanej, 4-letniej. Również we Włoszech spotykamy troisty podział szkół elemen-

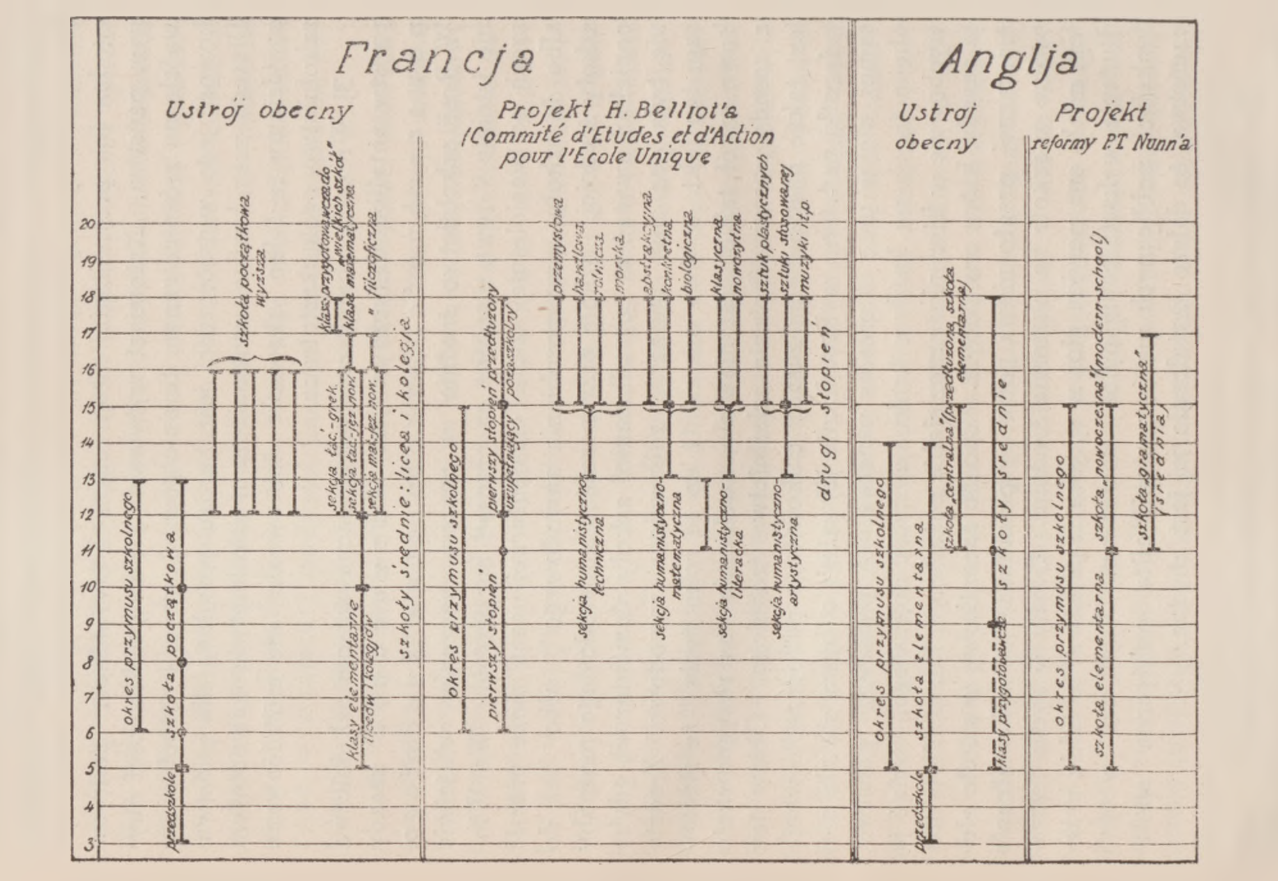
tarnych: szkoły „klasyfikowane" istnieją w miastach i większych miejscowościach i obejmują zarówno stopień niższy, 3-letni, jak też wyższy, 2-letni, a nawet jeszcze szkoły 1—3-letnie „przysposobienia zawodowego". Szkoły „prowizoryczne" posiadają tylko stopień niższy i znajdują się po wsiach i mniejszych miejscowościach. A są tu też szkoły „subsydjowane", posiadające najniższą organizację, o kilku lub kilkunastu uczniach, w których uczą nauczyciele niekwalifikowani i które mieszczą się w zupełnie małych osadach. Tak więc niedomogi organizacyjne, wynikające z trudności finansowych, same przez się załatwiają się ze sprawą przymusu szkolnego.

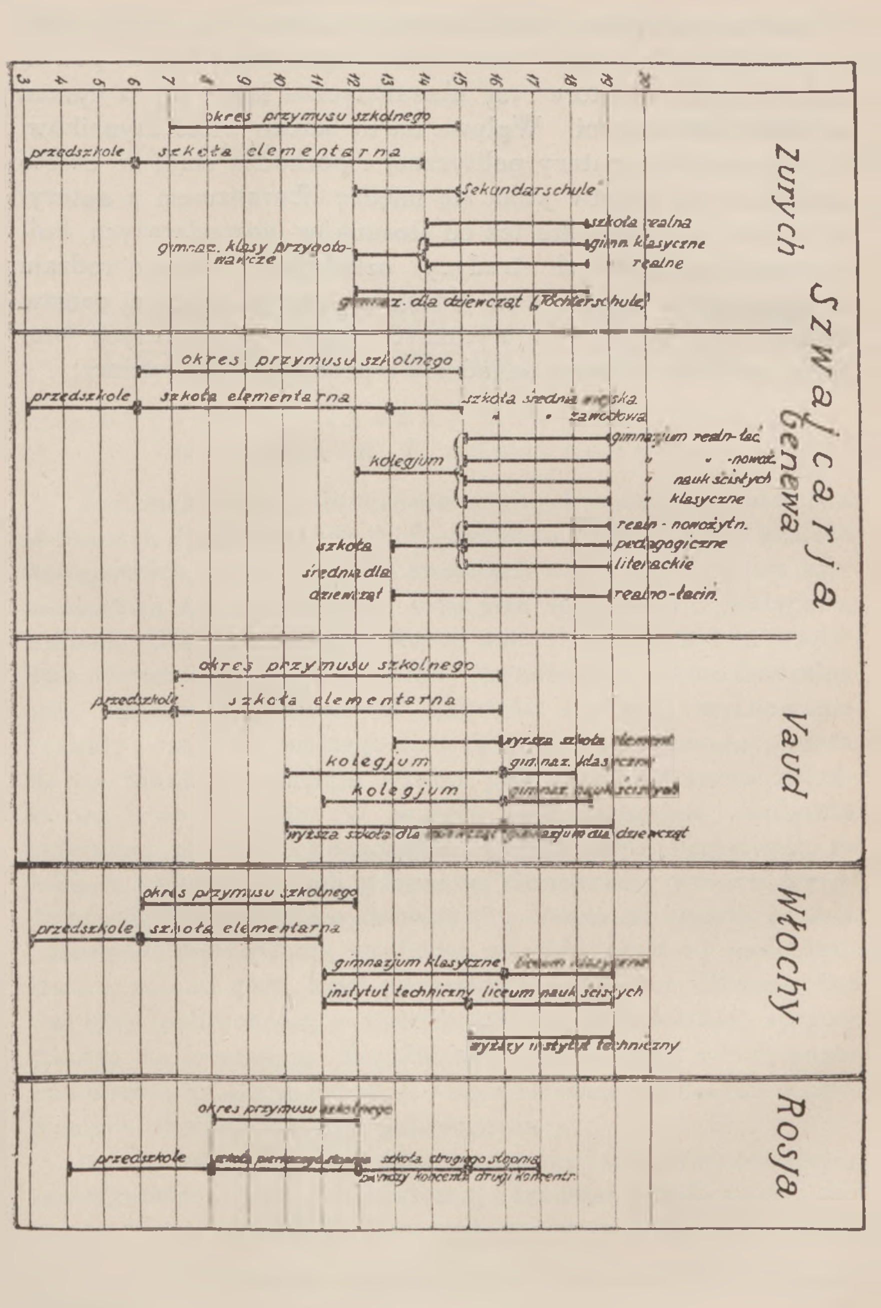
2) Widzieliśmy, że takie państwa liberalistyczne, jak Francja, Anglja i Szwajcarja, rozbudowują swoje ustroje szkolne w sposób bardzo urozmaicony i że hołdowanie indywidualizmowi i autonomji sprzyja tej rozbudowie. Państwa antyliberalne dążą, przeciwnie, do scentralizowania i zuniformowania szkolnictwa na wszystkich swoich terytorjach, a równocześnie do małego zróżnicowania go w typach, zwłaszcza gdy idzie o szkolnictwo ogólnokształcące. Tak więc Włochy pragną zupełnego ujednostajnienia szkolnictwa w imię jedności kultury narodowej: każda prowincja ma mieć jednakowo urządzone szkoły, zasadniczo o tym samym programie, który ma się tylko w regjonalnych szczegółach dostosowywać do potrzeb dzielnicowych. Ponadto szkoły, które przedtem podlegały innym ministerstwom, teraz wszystkie są oddane ministerstwu oświaty. Zupełnie analogiczne tendencje pozbawienia szkół wszelkiej autonomji i zuniformowania ich na terenie całego państwa znajdujemy w Rosji. Faszyzm, zatrzymując średnie szkolnictwo ogólnokształcące, ograniczył równocześnie jego różnicowanie na typy: istnieją tu bowiem tylko dwa typy: „szkoła klasyczna" i „szkoła techniczna". Szkoła sowiecka neguje zupełnie potrzebę średniego wykształcenia ogólnego i nie zna żadnego zróżnicowania na swoim drugim stopniu. W ten sposób psychologiczna zasada ustroju szkolnego jest w tych państwach albo silnie ograniczona, albo też zupełnie pomijana, o ile idzie o szkoły ogólnokształcące. Znajduje ona za to swój wyraz, gdy idzie o szkoły zawodowe. Państwa te bowiem nie mogą dążyć do zaspokojenia

i wyżycia się indywidualizmów ludzkich na terenie umysłowym i kulturalnym; tutaj konieczna jest unifikacja i hołd składany jednej doktrynie politycznej. Twórczość kulturalna musi być zgodna lub przynajmniej niesprzeczna z kierunkiem politycznym państwa. Natomiast wyżywanie się indywidualności obywatela na zróżnicowanym terenie gospodarczym i różnokierunkowość jego wytwórczości jest bardzo pożądana dla państwa. Dlatego przy bardzo urozmaiconem szkolnictwie zawodowem znajdziemy tu tylko skromnie lub wcale nie zróżnicowane szkolnictwo ogólnokształcące.

3) Wreszcie charakterystyczną cechą ustroju szkolnictwa państw antyliberalistycznych jest odrzucenie zasady powszechności szkolnictwa średniego. W Rosji szkolnictwo średnie w naszem znaczeniu właściwie nie istnieje i bywa uważane za przesąd burżuazyjny. We Włoszech po pięcioletniej szkole elementarnej uczeń może przejść albo do szkoły „przysposobienia zawodowego", albo też do szkoły średniej. Szkołę przysposobienia zawodowego możnaby poniekąd uważać za „przedłużenie" szkoły elementarnej, gdyby nie była ona zbyt wyraźnie zabarwiona zawodowo. Zresztą sam ten fakt, że trwa ona od 11 do 14 roku życia i że stosunkowo szkół takich jest niewiele, wskazuje na rezygnowanie z zasady upowszechnienia szkolnictwa średniego. Objaw ten jest także następstwem zasady całkowitego podporządkowania jednostki państwu: wykształcenie jej zatem odbywa się dla niej samej, ale w imię interesów państwa. A ponieważ państwo, obejmując ją na każdym kroku jej życia dojrzałego, wciąż ją wychowuje w kierunku przez siebie pożądanym i umacnia w niej te zasady, które ona nabyła w sposób zaczątkowy w szkole elementarnej, przeto niema potrzeby przedłużać jej wykształcenie ogólne w szkole na poziomie średnim. Gdyby w życiu dojrzałem miała ona pewien głos w sprawach państwa, to takie przedłużanie wykształcenia byłoby konieczne. Jeżeli zaś w tych funkcjach publicznych ma ją zastąpić elita polityczna społeczeństwa, to dalsze kształcenie jej jest zbędne.

Dla rozważań nad wpływem kierunku politycznego państwa na ustrój szkolny wybrałem te państwa europejskie,


Francja
Ustrój obecny
Projekt H. Belliot'a
(Commité d'Etudes et d'Action pour l'Ecole Unique
Anglja
Ustroj obecny
Projekt reformy P.T Nunn'a
20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3
okres przymusu szkolnego
przedszkole
szkoła początkowa
szkoła początkowa wyższa
klasy przygotowawcze do „wielkich szkół"
klasa matematyczna
" filozoficzna
sekcja łac.-grek.
sekcja łac.-jęz. now.
sekcja mat.-jęz. now.
klasy elementarne liceów i kolegjów
szkoły średnie: licea i kolegja
okres przymusu szkolnego
pierwszy stopień
pierwszy stopień uzupełniający
przedłużony pozaszkolny
przemysłowa
handlowa
rolnicza
morska
abstrakcyjna
konkretna
biologiczna
klasyczna
nowożytna
sztuk plastycznych
sztuki stosowanej
muzyki i t.p.
sekcja humanistyczno-techniczna
sekcja humanistyczno-matematyczna
sekcja humanistyczno-literacka
sekcja humanistyczno-artystyczna
drugi stopień
okres przymusu szkolnego
przedszkole
szkoła elementarna
szkoła „centralna" (przedłużona szkoła elementarna)
klasy przygotowawcze
szkoły średnie
okres przymusu szkolnego
szkoła elementarna
szkoła „nowoczesna" (modern-school)
szkoła „gramatyczna" (średnia)


3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
Szwajcarja
Zurych
okres przymusu szkolnego
przedszkole
szkoła elementarna
Sekundarschule
szkoła realna
gimn. klasyczne
realne
gimnaz. klasy przygotowawcze
gimnaz. dla dziewcząt (Töchterschule)
Genewa
okres przymusu szkolnego
przedszkole
szkoła elementarna
szkoła średnia miejska
zawodowa
gimnazjum realn-łac.
-nowoż.
nauk ścisłych
klasyczne
kolegjum
realn-nowożytn.
pedagogiczne
literackie
szkoła średnia dla dziewcząt
realno-łacin.
Vaud
okres przymusu szkolnego
przedszkole
szkoła elementarna
wyższa szkoła
kolegjum
gimnaz. klasyczne
kolegjum
wyższa szkoła dla
gimnazjum dla dziewcząt
Włochy
okres przymusu szkolnego
przedszkole
szkoła elementarna
gimnazjum klasyczne
instytut techniczny
liceum nauk ścisłych
wyższy instytut techniczny
Rosja
okres przymusu
przedszkole
szkoła drugiego stopnia
drugi koncentr.

w których polityczne różnice ustrojowe zaznaczają się wyraźnie w urządzeniach szkoły. Gdzie indziej spotykamy często pewną połowiczność: niektóre rysy liberalistyczne łączą się z rysami antyliberalistycznemi. Wpływa na to bardzo wiele czynników. Są one nietylko natury politycznej i pochodzą stąd, że często polityka tych państw waha się między liberalizmem a autorytaryzmem, ale pochodzą też od stosunków gospodarczych, kulturalnych, od pewnych tradycyj szkolnych i różnego rodzaju kompromisów. Zestawienie jednak organizacji szkolnej państw dających się zaliczyć do wyraźnych typów politycznych tem lepiej oświetla to jedno zagadnienie pedagogiki politycznej.

JÓZEF CHAŁASIŃSKI.

POLITYCZNA DZIAŁALNOŚĆ JOHNA DEWEYA W OKRESIE KRYZYSU

Życie polityczne i wychowanie w Stanach Zjednoczonych.

Stosunek życia politycznego do wychowania i szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych A. P. ułożył się inaczej, niż w krajach europejskich, a to na skutek swoistych warunków rozwoju społeczeństwa amerykańskiego, oraz jego społecznej i politycznej tradycji. Dla zrozumienia sytuacji amerykańskiej w tym względzie rozróżnić należy dwie strony zagadnienia: ogólno-federalną oraz stanową i lokalną. W zakresie stosunku wychowania i szkoły i rządu federalnego amerykański system szkolny opiera się na zasadzie rozdziału władzy politycznej od spraw szkolnictwa i wychowania. W pojęciu amerykańskiem rządzenie państwem nie zawiera rządzenia wychowaniem. Przeciwnie, za jedną z najistotniejszych gwarancyj demokracji, przeciw wyrodzeniu się w jakąś formę absolutyzmu, uważa się zasadę, że cele i kierunek wychowania wychodzą od dołu, czyli od społeczeństwa, a nie od góry, czyli od władzy centralnej. Dlatego też i w życiu politycznem, w płaszczyźnie ogólnofederalnej, sprawy szkolne nie występują. Zagadnienia wychowania i szkoły pozostawione są lokalnym okręgom i nie odgrywają żadnej roli w programach obydwóch partyj politycznych [1]).

Należy także dodać, że demokratyczny i astanowy charakter amerykańskiej szkoły elementarnej i średniej, bezpłatnych i dostępnych dla wszystkich klas społeczeństwa, usuwa polityczny

[1]) Stany Zjednoczone mają dwie główne partje: republikańską i demokratyczną.

problem szkoły, jaki w innych społeczeństwach wynika stąd, że, jak system polityczny, tak i system szkolny jest wyrazem stanowych lub klasowych interesów, które określają charakter systemu szkolnego i kierunek polityki szkolnej. Sprawa wychowania staje się zagadnieniem politycznem dopiero wtedy, kiedy w systemie szkolnym interesy różnych warstw społecznych lub klas ekonomicznych nie znajdują jednakowego zabezpieczenia. Wtedy walka o prawo do szkoły i dostęp do wykształcenia przenosi się na teren polityczny. Z usunięciem pierwiastków klasowych i religijnych z organizacji szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, oraz z jego decentralizacją i rozdziałem od władzy politycznej, zniknęły te zasadnicze problemy polityczne, jakie występują w szkolnictwie wielu krajów europejskich. Zamożność społeczeństwa amerykańskiego i bezpłatność szkoły elementarnej i średniej, usuwają te problemy polityczne szkolnictwa, które w krajach mniej zamożnych wynikają z faktu, że tylko zamożniejsza część społeczeństwa ma dostęp do szkoły średniej.

Zasada rozdziału administracji politycznej od administracji szkolnej charakteryzuje także założenia lokalnej autonomji szkolnej w Ameryce. W lokalnych okręgach jednak partje polityczne wywierają znaczny wpływ na wybór władz szkolnych. Partje polityczne dążą do opanowania zarządów szkolnych w celach eksploatacyjnych i w celu wzmożenia własnej siły politycznej. Opanowanie zarządów szkolnych przez partję daje jej możność rozdzielenia wielu urzędów administracji szkolnej między swoich zwolenników; uzależnia politycznie niższych funkcjonarjuszy szkolnych i nauczycieli, pozwala zjednywać zwolenników partji przez dostawy, prace dla szkół i t. p.

W stanowej i lokalnej administracji szkolnej czynnik polityczny występuje więc często bardzo silnie i to w najgorszem znaczeniu; nie odgrywają tu bowiem roli różnice ideologji politycznej. Partje demokratyczna i republikańska nie różnią się wcale w ideowo-społecznym programie wychowawczym; żadna bowiem takiego programu nie posiada, a walka pomiędzy niemi o władzę w zarządach szkolnych dotyczy nie idej wychowawczych, lecz wpływów i korzyści politycznych.

Amerykańskie partje polityczne opanowane są przez ludzi żyjących z gry politycznej i z korupcji; korupcję wprowadzają

też do szkolnictwa. Powodując się względami partyjnemi, mającemi na celu zwiększenie siły materjalnej, finansowej i politycznej partji, stają one często na drodze postępu szkolnictwa amerykańskiego. Dlatego wyrzucenie tej partyjnej, bezideowej i demoralizującej polityki z publicznego systemu szkolnego jest naczelnem hasłem amerykańskiej myśli pedagogicznej.

„Kiedy, jak to ma miejsce w wielu amerykańskich miejscowościach — pisze C. Washburne, twórca znanego eksperymentalnego systemu szkolnego w Winnetce pod Chicago, i M. M. Stearns — forma demokracji jest zachowana, a niema powszechnego osobistego poczucia odpowiedzialności indywidualnej i zainteresowania się sprawami pomyślności stanowej i lokalnej, zanim poweźmie się określoną o nich opinję, powstaje skomplikowana sytuacja. Postawa wyrażająca się w powiedzeniu „niech kto inny to zrobi" doprowadza do tego, że tak w małych jak w wielkich miejscowościach maszyna rządowa dostaje się w ręce polityków z amatorstwa lub z zawodu, którzy w grze politycznej biorą udział ze względu na to, jaką korzyść wynoszą. W sytuacji tego rodzaju egoistyczni i ciaśni politykierzy stoją pomiędzy dążeniem do lepszych szkół wybitniejszego elementu miejscowego, a urzeczywistnieniem tego dążenia. Dopóki stan taki nie zostanie przezwyciężony, postęp w kierunku lepszego wychowania będzie utrudniony, jeżeli nie zahamowany całkowicie" [1]).

Specjalne warunki społeczno-politycznego rozwoju Ameryki przyczyniły się do tego, że sfera działalności ekonomicznej osiągnęła najwyższe uznanie społeczne i przyciąga najwybitniejsze jednostki, uprawianie polityki natomiast stało się rzeczą poniżającą i przyciąga jednostki bez wartości intelektualnej i moralnej. W społeczeństwie amerykańskiem istnieje przekonanie, że polityka nie stanowi specjalnej umiejętności i nie wymaga specjalnego przygotowania, że karjera gospodarcza jest najlepszą szkołą dla męża stanu i polityka, że zasady rządzenia krajem nie różnią się od zasad kierowania przedsiębiorstwem gospo-

---

[1]) C. Washburne and M. M. Stearns, Better schools. A view of progressive education in American public schools. The John Day Co., N. Y., 1928, str. 66—67.

darczem i że pomyślność kraju zależy od przeszczepienia zasad ekonomicznego gospodarstwa do rządzenia państwem. „Mniej rządu w przedsiębiorstwach gospodarczych, więcej przedsiębiorstwa gospodarczego w rządzie", mówi popularne hasło amerykańskie.

Społeczeństwo amerykańskie coraz bardziej obojętniało na sprawy polityczne, w dużym stopniu pod wpływem rosnącej pomyślności gospodarczej. Podczas gdy znaczenie organizacyj ekonomicznych spotęgowało się, to znaczenie partyj politycznych upadło, a istotne różnice ideologiczne i programowe pomiędzy niemi zatarły się. Na temat upadku polityki amerykańskiej i jego przyczyn, pisał już Bryce w końcu XIX w. w klasycznem dziele „The American Commonwealth", a zagadnienie to jest obecnie niemniej aktualne, niż wtedy.

Charakter polityki amerykańskiej i jej rola w społeczeństwie amerykańskiem wyjaśniają stronienie nauczycieli, albo raczej nauczycielek [1]) amerykańskich od polityki. Nauczycielstwo amerykańskie unika jakiejkolwiek współpracy z politykami; a wyrazu „politician" używa się przeważnie w znaczeniu pogardliwem. Do niedawna też nauczycielstwo amerykańskie nie stanowiło siły politycznej; związki zawodowe nauczycieli były nadzwyczajnie słabe.

W tej politycznej abstynencji nauczycielstwa odgrywała jednak rolę nietylko pogarda nauczycielstwa do polityki, lecz i zależność od „politykierów". Nauczyciel amerykański, zależny od lokalnego zarządu szkolnego, był skrępowany w swojej działalności zawodowo-politycznej. Tam, gdzie, jak w Chicago w czasie wojny, zarząd szkolny był opanowany przez przeciwników zawodowego i politycznego ruchu nauczycieli, należenie do związków zawodowych powodowało dymisję nauczyciela [2]). Nauczycielstwo amerykańskie nie posiada tradycji ruchu zawodowego i politycznego.

Na tle tej sytuacji politycznej szkolnictwa i nauczycielstwa amerykańskiego tem bardziej interesują zainteresowania poli-

---

[1]) W 1924 r. nauczycielki stanowiły w szkolnictwie amerykańskiem, elementarnem i średniem, przeszło 84%.

[2]) Patrz: J. Chałasiński, Amerykańskie szkolnictwo publiczne i kapitalizm, Zrąb, t. 17/1934, str. 44.

tyczne i działalność polityczna prof. J. Deweya w latach powojennych i w chwili obecnej. Od kilku lat bowiem prof. Dewey, obecnie siedemdziesięciopięcioletni profesor - emeryt, bierze czynny udział zarówno w ruchu zawodowym nauczycielstwa, jak i w życiu politycznem.

W obronie wolności.

Udział prof. Deweya w życiu politycznem wiąże się z powojenną sytuacją społeczno - polityczną w Stanach Zjednoczonych. Lata powojenne przyniosły bowiem Ameryce głębokie przemiany wewnętrzne: wzrost szowinizmu nacjonalistycznego i nietolerancji oraz spotęgowanie się wpływu oligarchji ekonomicznej i konfliktów pomiędzy światem pracy i kapitału. Lata powojenne przyniosły ogromne spotęgowanie się sił zagrażających demokracji amerykańskiej i naczelnemu ideałowi społecznemu Ameryki — wolności człowieka. Zagrożona została narodowa filozofja społeczna i wychowawcza, której najwybitniejszym przedstawicielem był właśnie prof. John Dewey. Na obronie wolności obywatela i ideałów społecznych Ameryki w życiuześrodkowuje się też działalność pozapedagogiczna i pozanaukowa prof. J. Deweya w czasie wojny i po wojnie. W tym czasie widzimy więc prof. Deweya na stanowisku prezesa Komitetu obrony wolności akademickiej, będącego sekcją Towarzystwa profesorów uniwersytetów amerykańskich, które powstało, m. in., dla obrony wolności na uniwersytetach, zagrożonej przez falę szowinizmu i nietolerancji. Widzimy go także w komitecie ogólnonarodowym Amerykańskiego związku wolności obywatelskich (American Civil Liberties Union), w którego pracach dotychczas bierze udział. Nazwisko prof. Johna Deweya figuruje na liście członków licznych komitetów, organizowanych przez American Civil Liberties Union w obronie prześladowanych radykałów i pacyfistów, skazywanych na więzienie, często bez udowodnienia przestępstwa. Nazwisko jego figuruje w Komitecie dla obrony swobody i praw ruchu zawodowego robotników. Należy także do Komitetu zwalczania militaryzacji wychowania, w obronie którego przed organizacjami wojskowemi staje często w artykułach publicystycznych, ostrzegających przed zgubnym wpływem militaryzacji wychowania dla

demokracji. W całej tej akcji bronił w życiu tych zasad, które stanowiły podstawę jego filozofji społecznej i wychowawczej. Akcja w obronie wolności nosiła jednak jeszcze charakter bardziej społeczno-wychowawczy, niż polityczny. W nową fazę, wyraźnie polityczną, weszła działalność prof. Deweya w okresie kryzysu.

P r ó b y s t w o r z e n i a t r z e c i e j p a r t j i.

Ekonomiczna koncepcja polityki, myślenie o społeczeństwie kategorjami ekonomicznemi — utylitarystycznemi i mechanicznemi — doszły do punktu kulminacyjnego w okresie „prosperity". Wybór Hoovera na Prezydenta Stanów Zjednoczonych w 1928 r. oznaczał zwycięstwo tej ekonomicznej koncepcji polityki, zrodzonej przez świat businessu. Businessman Hoover, uzdolniony administrator aprowizacji z czasów wojny, niezwiązany z żadną partją polityczną, bez przeszłości politycznej, ale za to gorliwy wyznawca ekonomicznego liberalizmu, miał pokierować państwem na wzór przedsiębiorstwa ekonomicznego i poprowadzić społeczeństwo do wyżyn pomyślności dotychczas nieznanej.

W tym samym jednak czasie kulminowania ekonomizmu w polityce budzi się reakcja przeciw niemu. Zaraz po wyborze Prezydenta Hoovera w 1928 r. rozpoczęte zostały pierwsze kroki w kierunku zorganizowania trzeciej partji politycznej, która doprowadziłaby do odrodzenia się zmysłu społecznego i politycznego ludu amerykańskiego, objęłaby przywództwo polityczne mas i, po zdobyciu władzy politycznej, przeprowadziłaby zmiany w ustroju ekonomicznym.

Zanim akcja zdołała się rozwinąć, nastąpiła katastrofa ekonomiczna. Zbankrutował system gospodarczy, a wraz z nim filozofja liberalizmu gospodarczego. Wytworzyła się sytuacja sprzyjająca rozwojowi ruchu. W tych warunkach powstała Liga Niezależnej Akcji Politycznej (League for Independent Political Action), której prezesem został prof. John Dewey. Liga, nie będąc jeszcze partją polityczną, postawiła sobie za zadanie akcję wychowawczo-propagandową, która ma doprowadzić do stworzenia trzeciej partji, partji pracy na wzór angielskiej „Labor Party".

Program Ligi.

Na program polityczny Ligi składają się następujące punkty [1]):

1) Rozbudowanie systemu ubezpieczeń społecznych od nieszczęśliwych wypadków w przemyśle, od choroby, od starości i od bezrobocia ; zorganizowanie robót publicznych na wielką skalę w miastach, w stanach i w całem państwie, oraz stworzenie publicznych biur pośrednictwa pracy.

2) Zwiększenie udziału całego społeczeństwa w bogactwie, przez wyższe opodatkowanie dochodu i spadków i obrócenie powstałych stąd funduszów na cele zdrowotne, wychowawcze i społeczne.

3) Reorganizacja i przejęcie na własność publiczną zasadniczych działów przemysłu, o charakterze użyteczności publicznej, jak produkcja węgla, elektryczności i gazu, które były dotychczas źle gospodarowane i nadmiernie obciążały społeczeństwo.

4) Usunięcie ograniczeń robotniczego ruchu zawodowego i umożliwienie robotnikom obrony własnych interesów.

5) Program pomocy dla rolnictwa, mający na celu zrównanie cen rolniczych i przemysłowych.

6) Zapewnienie Murzynom większego udziału w kulturze; faktyczne uprawnienie społeczne i obywatelskie Murzyna jako robotnika i obywatela, i zapewnienie mu ochrony przed lynczowaniem.

7) Bezwzględnie pokojowa polityka zagraniczna Ameryki i zrezygnowanie ze wszelkich poczynań politycznych o charakterze imperjalizmu, zagrażających pokojowi Ameryki i świata.

8) Reorganizacja systemu sprawiedliwości, dla zapewnienia jej szybszego i sprawiedliwszego wymiaru oraz zmniejszenie autokracji.

„Postępowa partja pracy — pisze prof. Douglas, wiceprezydent Ligi — powinna posiadać swoją filozofję. Nie może to być filozofja indywidualistyczna, laissez faire, odpowiednia dla

---

[1]) Patrz broszurę: Why a political realignment? 1930 przez P. H. Douglasa, wiceprezydenta Ligi. Patrz także: J. Dewey, The third party. The New Republic z 27 lipca 1932.

prymitywnej cywilizacji rolniczej i rękodzielniczej, i oparta na fałszywem założeniu, że żyjemy jeszcze w okresie niekrępowanego indywidualizmu. Żyjemy obecnie w XX w., w okresie wielkich skupień ludzi w miastach, w okresie ogromnych monopoli prywatnych i kombinacyj. Jedynie filozofja współdziałania, kolektywizmu, zrzeszonego wysiłku dla wspólnego dobra, odpowiada obecnie potrzebom ludu. I taka musi być filozofja przyszłej wielkiej partji mas" [1]).

Swoją filozofją i programem Liga Niezależnej Akcji Politycznej zbliżona jest najbardziej do amerykańskiej partji socjalistycznej. Obydwie te partje rekrutują gros swoich członków z tego samego odłamu ludności amerykańskiej, mianowicie zpośród wolnych zawodów, nauczycieli, działaczy społecznych, lekarzy, inżynierów i dziennikarzy, a najmniej zpośród robotników. W ostatnich wyborach na prezydenta Stanów Zjednoczonych w 1932 r. Liga, która nie wystawiła swojego kandydata, popierała kandydata socjalistycznego.

Kampanja propagandowa.

W lecie ubiegłego roku Liga rozwinęła żywą propagandę, mającą na celu zwiększenie liczby członków i zespolenie różnych grup postępowych i radykalnych w jedną partję zjednoczonego ludu. W tym celu Liga wyłoniła komitet propagandowy (The United Action Campaign Committee), na którego czele stanął prof. Dewey. Na terenie Columbia University w Nowym Jorku rozdawano wówczas broszury propagandowe i odezwy tego komitetu.

W odezwie skierowanej do absolwentów uniwersytetu i podpisanej przez Deweya, jako prezesa komitetu propagandy, czytamy m. in. co następuje. „Więcej niż 60% studentów, którzy ukończyli amerykańskie uniwersytety i kolegja od czasu wielkiej deflacji, nie mogło znaleźć jakiegokolwiek zajęcia. Większość zaś pozostałych musiała zarzucić specjalną wiedzę do określonego zawodu i przyjąć pracę, jaką mogli dostać... Wychodzicie z uniwersytetu w świat o nieokreślonym wyrazie; w świat

---

[1]) P. H. Douglas, op. cit., str. 15.

głodujących mężczyzn, kobiet i dzieci; w świat znikających sposobności; w świat niszczejących wartości materjalnych i duchowych. Pozbawieni sposobności zarobienia na uczciwe życie, przedstawiacie dziwne zjawisko: pokolenie ekonomicznie wydziedziczone — pokolenie wyzute z dziedzictwa i zostawione wśród ruin zmarłej ery ekonomicznej... Dla was z młodszej generacji obecny świat daje niewiele nadziei przyszłego sukcesu i bezpieczeństwa ekonomicznego, nie daje nawet nadziei na trzy posiłki dziennie o stałej porze".

„Wśród całego ekonomicznego i społecznego zamieszania dnia obecnego — czytamy dalej — tylko jedna rzecz jest wyraźna: Ameryka niekrępowanego indywidualizmu, laissez faire, nieregulowanej konkurencji — ta Ameryka, dla której byliście wychowywani i szkoleni, ażeby w niej swoje role odegrać, kończy się... Pytaniem, które was obecnie dotyczy, jest, jaka nowa forma organizacji społecznej ma być wzniesiona na ruinach dawnej ery?..."

„Mamy w Ameryce wspaniałą sposobność zrobienia czegoś z naszego świata. Posiadamy do tego narzędzia mechaniczne, bogactwa naturalne i wyszkoloną siłę ludzką do tworzenia życia bogatszego i pełniejszego, niż to, jakie świat znał dotychczas. Masowa produkcja przy pomocy automatycznych maszyn zmieniła oblicze ziemi. Zaczynamy rozumieć możliwości darów nauki i technologji. Po raz pierwszy w historji możemy zaspokoić swoje potrzeby w obfitości. Ale ekonomiczny system, który rozwinął maszynę, przez maszynę został obecnie zahamowany. System ten, znany jako kapitalizm, jest oparty na konkurencji dla prywatnego zysku — na prawie dżungli. Jeżeli nie mamy zginąć wśród bogactwa, jakie stworzyliśmy, to rzeczą konieczną jest nowy system, oparty na naukowem planowaniu i współdziałaniu. Wybór leży pomiędzy społeczną własnością, kierowaną naukowo, a anarchją, pomiędzy cywilizacją i barbarzyństwem. Bogactwo, które zostało wytworzone, musi być sprawiedliwie rozdzielone tak, ażeby wszyscy mogli cieszyć się ze zdrowego, normalnego życia, wolnego od braków i udręki. Takie jest najwyższe zadanie, które stoi przed Ameryką XX w. To jest zadanie, które powinno przyciągnąć wasze zainteresowania, wasze energje i zdolności".

„Dla zbudowania nowego społecznego porządku w Ameryce polityczna i ekonomiczna władza musi być odebrana baronom przemysłowym i bankierom... oraz politykom, którzy sprawują władzę w ich interesie. Kapitalizm nie może być usunięty za pośrednictwem partyj politycznych dawnego kierunku. Również żadna z dwóch radykalnych partyj dawniej założonych [1]) nie posiada dosyć żywotności, ani zrozumienia amerykańskich tradycyj i warunków, ażeby zdobyć poparcie ludu. Jedyne wyjście z nędzy i niepewności prowadzi przez stworzenie nowej partji politycznej złożonej z ludzi, którzy rozumieją implikacje nowej ekonomicznej sytuacji, stworzonej przez wiek maszyny..."

„Musimy być praktyczni, bojowi, realni. Musimy zejść na dół w brud i kurz i walczyć o prawa człowieka. Taki cel powinien zdobyć wasze zainteresowania i czynne poparcie. Wy młodzi mężczyźni i kobiety, którzy macie cały świat do zdobycia, a nic do stracenia, powinniście objąć kierownictwo w tem zadaniu budowania nowej i lepszej Ameryki. Świat, który wyłoni się z obecnego chaosu daleko bardziej dotyczy was, niż starych ludzi, którzy obecnie sprawują kontrolę i władzę".

„W historji młodzi ludzie naogół podejmowali kierownictwo w zmianach społecznych. Oni dostarczali popędowej siły, rozbijającej stare formy, tradycje i instytucje. Amerykanie dzisiejsi, którzy z czcią odnoszą się do Ojców Republiki amerykańskiej, zapominają, że przywódcami Amerykańskiej Rewolucji byli przeważnie młodzi ludzie poniżej trzydziestu lat" [2]).

„Ameryka — czytamy w innej broszurze Komitetu Propagandy — znajduje się obecnie na rozstajnych drogach. Droga wstecz oznacza laissez faire, kapitalizm, niekrępowany indywidualizm, nieregulowaną konkurencję, gwałtowne fluktuacje handlowe, nędzę i nieszczęście dla mas narodu... Droga naprzód w kierunku, w jakim obecnie niezdecydowanie postępujemy, prowadzi prosto do katastrofy. Jest to droga nowej pomyślności opartej na inflacji i niestałym pieniądzu. — Pozatem jest droga na prawo, która prowadzi do kapitalizmu państwowego lub fa-

---

[1]) Komunistyczna i socjalistyczna.

[2]) The United Action Campaign. 1933. The League for Independent Political Action. Odezwa do alumnów (b. słuchaczów).

szyzmu... Jest to droga do dyktatury, wybujałego nacjonalizmu, politycznej i ekonomicznej izolacji, dominowania wielkich przedsiębiorstw nad małemi, skrępowania pracy, militaryzmu, szowinizmu, gwałtownych przesądów rasowych, ekonomicznej niewoli robotników rolnych i przemysłowych. Wreszcie, jest droga na lewo. W rzeczywistości jest kilka równoległych dróg z wielu rozgałęzieniami, ale wszystkie są drogami do wolności, wszystkie skierowane są do tego samego celu — republiki opartej na współdziałaniu. Jest to droga technokracji, partyj farmersko-robotniczych, socjalizmu, niezliczonych grup radykalnych w całym kraju... Jest to droga do bezpieczeństwa ekonomicznego, społecznej sprawiedliwości, ekonomicznego wyzwolenia i stałości"[1]).

Liga Niezależnej Akcji Politycznej postawiła sobie za zadanie zjednoczenie tych wszystkich lewicowych i radykalnych ugrupowań w jedną partję pracy. „Jeżeli partje protestu nie usuną indywidualnych różnic i nie zjednoczą się dla wspólnego działania, przyjdzie czas, a może przyjść wcześniej, niż wielu zmęczonych radykałów tego się spodziewa, że lud amerykański podniesie się w swoim gniewie. Obalenie kapitalizmu na drodze gwałtu, w chwili kiedy nie będzie silnej partji zdecydowanych ludzi, gotowej do przejęcia władzy i nadania kierunku, sprowadzi chaos i tragiczną stratę życia i własności na wielką skalę. Siły śmierci i zniszczenia, które wyzwala zawsze wszelki kataklizm społeczny, mogą być opanowane, jeżeli siły domagające się zmiany zostaną dosyć silnie zorganizowane. Silna partja zjednoczonego ludu będzie ochroną przeciw chaosowi w razie większego społecznego zaburzenia".

Wezwanie do rewolucji.

Broszura nawołuje do rewolucji społecznej i ekonomicznej w imię tych samych ideałów, o które walczono w Amerykańskiej Rewolucji, a których zabezpieczenie w nowoczesnym systemie gospodarczym wymaga organizacji innej, niż w w. XVIII.

---

[1]) The United Action Campaign Commitee. Broszura p. t. Audacity! More audacity! Always audacity! str. 3.

„W duchu ludzi wolnych — czytamy w broszurze — ojcowie nasi zbuntowali się przeciw tyranji kraju macierzystego, rozpoczęli krwawą wojnę domową i przez półtora wieku znosili trudy pionierskiej egzystencji, ażebyśmy mogli cieszyć się z błogosławieństwa życia, wolności i dążenia do szczęścia [1]). Co zrobiliśmy z tem dziedzictwem, my z dwudziestego wieku? Zaprzeczyliśmy naszym pierworodnym prawom i zakpiliśmy sobie z naszych tradycyj. Straciliśmy prawo do pracy i zarabiania na życie, prawo równości szans, prawo do sprawiedliwego udziału w bogactwie społecznem — wszystkie prawa, o które walczyli nasi ojcowie i które ustanowili jako niezniszczalne prawa ludzkości. Oddaliśmy się w niewolę oligarchji bogactwa".

„Pomimo całego naszego osławionego postępu, naszych dokonań technicznych i naukowych, naszej rzekomej wyższości nad innemi epokami, jako ludzie jesteśmy znacznie niżsi od naszych ojców. Oni posiadali przynajmniej odwagę i integralność. Byli ludźmi, którzy walczyli o swoje prawa, zdobyli je i zachowali. My dzisiaj zapomnieliśmy, że Republika narodziła się w buncie i została utrzymana przez bunt [2]). Staliśmy się tak trwożliwi, że same wyrazy rewolucja i bunt wywołują w nas dreszcz przerażenia. Tymczasem Tomasz Jefferson, autor naszej Deklaracji Niepodległości, pierwszy sekretarz stanu, trzeci prezydent i największy nasz filozof polityczny, powiedział, iż żywi nadzieję, że lud amerykański dla własnego dobra, będzie miał rewolucję przynajmniej raz na pokolenie. Widać z naszego losu obecnie, że mielibyśmy się znacznie lepiej, gdyby nadzieje Jeffersona się ziściły".

„Złączmy się dla działania — teraz. Odzyskamy nasze pierworodne prawo w drugiej rewolucji amerykańskiej. Zorganizujmy się i walczmy o nasze prawa z tą samą odwagą i hartem ducha, która cechowała Budowniczych pierwszej Rewolucji Amerykańskiej — Samuela Adamsa, Tomasza Jeffersona,

---

[1]) Te trzy rzeczy amerykańska Deklaracja Niepodległości z 1776 r. postawiła na czele niezniszczalnych praw człowieka.

[2]) Mowa o wojnie domowej 1861—1865, która zapobiegła odłączeniu się stanów południowych od Unji.

Benjamina Franklina, Patricka Henry'ego i Tomasza Paine'a [1]). Oni śmiałem i odważnem przywództwem natchnęli lud, ażeby zrzucił jarzmo tyrana. Z nieskończoną cierpliwością z 13 niezależnych kolonij zbudowali jedność, która umożliwiła militarne czyny Jerzego Waszyngtona. Hasło, które ukuli dla zjednoczenia ludu — „Zjednoczeni utrzymamy się, podzieleni upadniemy" — jest dla nas w 1933 r. tak samo pełne znaczenia, jak dla naszych ojców w 1776 r. Napiszmy na naszych sztandarach dla zapamiętania, że Ameryka ma tradycję buntu — że ta Republika zrodzona była w rewolucji i że możemy ją odrodzić przez taką samą zdecydowaną i śmiałą akcję".

„Druga rewolucja amerykańska nie musi jednak pociągnąć za sobą zniszczenia ludzkiego życia i własności, jeżeli my, którzy pragniemy bardziej zasadniczych zmian, zorganizujemy się na czas i politycznemi metodami odbierzemy władzę dawnym partjom, bankierom i baronom przemysłowym, którzy ją trzymają. Są inne drogi rewolucji, a nie tylko karabiny maszynowe i barykady. Ale jeżeli będziemy dalej postępowali bez kierunku, jeżeli będziemy trwali w przywiązaniu do doktrynerskich przekonań i dogmatów i działali rozdzieleni, niezorganizowani i odosobnieni, to przyjdzie na Amerykę rewolucja innego rodzaju i nowe społeczeństwo będzie zrodzone, ale jako dzieło gwałtu i krwi".

Stosunek Ligi do reform Prezydenta Roosevelta.

Interesujący jest stosunek Ligi Niezależnej Akcji Politycznej do Prez. Roosevelta i jego reform. Wraz z partją socjalistyczną, grupami postępowemi i radykalnemi, oraz lewem skrzydłem liberalnej inteligencji amerykańskiej, Liga odnosi się krytycznie względem programu Prez. Roosevelta. Uznaje

---

[1]) Liga wydaje pismo propagandowe, którego nazwa Common Sense pochodzi od historycznego szkicu Tomasza Paine'a pod takim samym tytułem. W szkicu tym, który wywarł ogromny wpływ na skrystalizowanie się rewolucyjnych nastrojów w czasie Amerykańskiej Rewolucji, Paine wykazał absurdalność trzymania się obcego króla i upadającej tyranji feodalnej.

wprawdzie dobrą wolę samego Prezydenta i wartość jego poszczególnych zarządzeń, potępia jednak jego program jako całość. Programowi temu zarzuca, że obliczony jest na doraźną poprawę sytuacji, a nie ma na celu zasadniczej przebudowy ustroju ekonomicznego. W akcji Prezydenta Roosevelta widzi łatanie dziur w ustroju kapitalistycznym, a nie kładzenie fundamentów pod nowy ustrój. Kołom liberalnym, popierającym Prezydenta, Liga zarzuca naiwność, która pozwala im łudzić się, że obecne reformy Prez. F. Roosevelta skończą się inaczej, niż reformy sławnych jego poprzedników, Prez. Teodora Roosevelta i Prez. Wilsona, z których zostało przeważnie tylko to, co się okazało wygodne dla magnatów przemysłu i bankierów.

„Wielu ludzi liberalnych przekonań — czytamy w broszurze — śledzi pilnie budowniczych „Nowego kierunku" w Waszyngtonie, jak pracują nad kapitalistyczną rekonstrukcją. Wśród głośnego omawiania w prasie, na estradach i przez radjo „Amerykańskiej rewolucji 1933 roku" wielu liberałów amerykańskich uwierzyło, że dokonywają się prawdziwe i zasadnicze zmiany i że Prez. Roosevelt, za sprawą jakiejś sztuki magicznej, rozpoczyna nową epokę przez swój program reformy. Przeoczają oni fakt, że ten „Nowy kierunek" jest jedynie próbą naprawienia niektórych, najgorszych tylko, nadużyć kapitalistycznego gospodarstwa i nie ma na celu wykorzenienia samego systemu. Prez. Roosevelt i jego t. zw. trust mózgowy [1]), składający się niewątpliwie ze zdolnych i uczciwych ludzi, zajęci są przedewszystkiem zarządzeniami poprawczemi, mającemi na celu przywrócenie pomyślności tak szybko, jak to jest możliwe — pomyślności opartej jednak na systemie produkcji dla zysku. Prezydent, członkowie jego gabinetu i trust mózgowy stale zapewniali naród, że nie przeprowadzają niczego radykalnego, niczego niekonstytucyjnego, niczego rewolucyjnego, niczego, coby odbiegało od tradycyjnych praktyk amerykańskich; że prawa, które przeprowadzili przez kongres są „tymczasowe, kryzysowe" i zo-

[1]) Trustem mózgowym (brain trust) nazwała prasa amerykańska profesorów uniwersytetu, których wielu powołał Prez. Roosevelt jako doradców osobistych i jako ekspertów w różnych działach. W pierwszych miesiącach rządów Prez. Roosevelta zasiadało w rządzie w tym charakterze 11 profesorów.

staną zaniechane, kiedy kryzys minie. Kapitalizm ma być ocalony od bankierów i baronów przemysłowych, którzy doprowadzili go do ruiny, poto tylko, ażeby został z powrotem im oddany ze wszystkiemi dawnemi ich przywilejami, kiedy pomyślność wróci".

„W rzeczywistości, to, co Prez. Roosevelt robi w Waszyngtonie, jest ratowaniem kapitalizmu od jego własnych szaleństw i niedołęstw. Jeżeli mu się powiedzie, to kapitalizm wyjdzie z nowym kontraktem na życie — przeobrażony z dawnego indywidualistycznego kapitalizmu, z laissez faire, kapitalizmu wczorajszego, na kontrolowany kapitalizm Mussoliniego i Hitlera. Prezydent kładzie, może nieświadomie, fundamenty pod rozległy gmach państwowego kapitalizmu. Doprowadził on kontrolę rządu nad życiem gospodarczem do rozmiarów przedtem nieznanych. Wykazał wprawdzie szczerą i rozumną troskę o zahamowanie niektórych bardziej jaskrawych praktyk dawnego porządku. W tem wszystkiem jednak wzmocnił tylko podstawową zasadę kapitalizmu — prawo prywatnej własności procesów produkcyjnych i kierowania niemi dla prywatnego zysku".

„Nowy kierunek F. D. Roosevelta przedstawia, w obecnej chwili przynajmniej, więcej niebezpieczeństwa, niż nadziei dla amerykańskiego życia. Jeżeli zostanie przeprowadzony logicznie do końca, to wprowadzi do Ameryki faszyzm, w którego programie istotnym elementem jest zapewnienie klasom wyższym ich dawnego bezpieczeństwa przez dostosowanie i przeobrażenie podstaw kapitalizmu pod kontrolą rządową. Wszystko to stanowi antytezę zdrowego radykalnego programu i przyczynia się tylko do pozbawienia ludu błogosławieństwa bezpieczeństwa ekonomicznego, wolnego czasu i wysokiej stopy życiowej, które nowoczesna nauka i technologja jest w stanie dać przy pewnym systemie produkcji".

Broszura zwraca uwagę na to, że Prez. Roosevelt nie byłby w stanie dokonać rewolucji, jakiej się od niego wielu spodziewa, gdyż jest zależny od magnatów przemysłu i własnej zdemoralizowanej i przekupnej partji. Powołując się na wyniki badania specjalnej komisji Senatu Stanów Zjednoczonych z r. ub. w sprawie towarzystw bankowych Morgana, które wykazały, że wybitni przedstawiciele partji Prez. Roosevelta byli uprzywilejo-

wanymi akcjonarjuszami towarzystw Morgana [1]), broszura zwraca uwagę na solidarność interesów tej partji, tak samo jak i republikańskiej, z interesami magnatów przemysłu i kapitału. Dlatego Liga Niezależnej Akcji Politycznej uważa za rzecz niemożliwą uzdrowienie polityki amerykańskiej i przeprowadzenie reformy ustroju ekonomicznego za pośrednictwem dawnych partyj, które są związane swojemi interesami z istniejącym systemem.

„Dlatego — kontynuuje broszura — charakter radykalnych tendencyj Prez. Roosevelta, jeżeli takie istnieją, jest nieistotny. Zasadniczym faktem jest, że jakiekolwiek są jego osobiste skłonności, lub skłonności jakiegoś Moleya, Tugwella, Berle'a, Miss Perkins czy Ickesa [2]), nie może on dokonać niczego rzeczywiście radykalnego przy pomocy partji demokratycznej takiej, jaka ona jest".

„Jedyna nadzieja uratowania z programu Roosevelta tego, co w nim może okazać się wartościowe, leżałaby w istnieniu potężnej niezależnej siły poza kapitalizmem. Nic nie jest bardziej potrzebne dzisiaj w Ameryce niż taka właśnie siła. Miejscy i wiejscy robotnicy fizyczni i umysłowi muszą zorganizować nową własną partję polityczną, jeżeli pragną, ażeby zapanowała słuszność i sprawiedliwość. Istnienie silnej partji zjednoczonego ludu wpłynęłoby na bieg wydarzeń w Waszyngtonie i umożliwiło prezydentowi prawdziwie radykalne zaatakowanie problemów, jeżeli byłby skłonny pójść w tym kierunku. Bez takiej partji „Nowy kierunek" okaże się nowym kierunkiem kapitalizmu. Jeżeli bowiem pomyślność wróci, to kapitalizm odzyska wszystko, co stracił w „Nowym kierunku", a jeżeli zawiedzie, to nadzwyczajne pełnomocnictwa Prezydenta utrwalą się i przeo-

---

[1]) Powszechnie stosowany sposób zjednywania sobie polityków przez wielkie amerykańskie towarzystwa akcyjne polega na sprzedawaniu im akcyj poniżej cen rynkowych. Na liście uprzywilejowanych akcjonarjuszów, ujawnionej po bankructwie osławionego króla elektryczności i gazu Insulla z Chicago, znajdowali się najwybitniejsi politycy chicagoscy obydwóch partyj.

[2]) Postępowi i radykalizujący członkowie rządu Prez. Roosevelta, oskarżeni przez prasę amerykańską o sympatje bolszewickie. Prof. Moley, wiceminister i osobisty doradca Prez. Roosevelta w tym czasie z rządu ustąpił.

brażą w faszyzm. Tylko silna partja opozycyjna może ocalić kraj od tej ewentualności. Dlatego palącą potrzebą jest, ażebyśmy propagowali nasz program i zorganizowali się, ażeby Roosevelt miał poparcie wtedy, kiedy będzie na właściwej drodze, i ażeby istniała silna partja do pokierowania sprawami wtedy, kiedy on zawiedzie; ażeby w razie niepowodzenia nie zapanował faszyzm".

Przytoczone wyjątki z broszury propagandowej Ligi charakteryzują stosunek do reform Prezydenta Roosevelta nietylko prof. Deweya, jako prezesa Ligi i jej komitetu propagandowego, ale znacznego odłamu inteligencji amerykańskiej. Liga, jak nadmieniłem już, jest partją inteligencji i w pracach jej bierze udział wielu wybitnych przedstawicieli amerykańskiej myśli społecznej i politycznej. Skupia ona także wychowawców i nauczycieli postępowego kierunku z pod znaku prof. Deweya, wykształconych na jego filozofji społecznej i wychowawczej.

Stosunek inteligencji uniwersyteckiej, zgrupowanej w Lidze, względem Roosevelta wiąże się z nieokreślonym charakterem jego programu i polityki. Podczas gdy w ciągu pierwszych miesięcy na kierunek jego polityki silny wpływ wywierali radykalni jego doradcy, to później, i obecnie, z pewną poprawą sytuacji gospodarczej, nastąpiła reakcja i coraz silniejszy wpływ zaczynają wywierać konserwatywne sfery przemysłowe i finansowe, które z wielką niechęcią odnoszą się do wszelkich eksperymentów społecznych odbiegających od uświęconych tradycją amerykańską praktyk ekonomicznych.

W związku z tem wyraźnem załamaniem się linji polityki Prez. Roosevelta pozostaje audjencja, udzielona przez Prezydenta w końcu kwietnia b. r. komitetowi inteligencji postępowej, oraz list otwarty, podpisany przez sto kilkadziesiąt osób. List ten jest wynikiem konferencji zwołanej do Nowego Jorku przez koła postępowe wobec głębokiego kryzysu reform Roosevelta. Podpisani pod listem, wśród których figurują nazwiska prof. Deweya, prof. Kilpatricka, wielu profesorów uniwersytetu i najwybitniejszych osobistości z intelektualnego świata Ameryki, zapewniając Prez. Roosevelta o entuzjazmie mas dla sprawy i o ogromnem zaufaniu, jakiem się cieszy u olbrzymiej większości społeczeństwa, domagają się od niego zdecydowanej

akcji dla zabezpieczenia interesów robotników i szerokich mas społeczeństwa przed systematyczną i planową akcją zorganizowanego przemysłu, dążącego do wyzyskania ustawodawstwa sanacyjnego dla egoistycznych i eksploatacyjnych celów [1]).

Organizowanie nauczycieli.

Wielkie znaczenie zarówno ze względu na przyszłość systemu szkolnego, jak i całego społeczeństwa, przywiązuje prof. Dewey do zorganizowania się nauczycielstwa. Apeluje on do nauczycielstwa, ażeby zjednoczyło się w zawodowe organizacje i, jako część świata pracy, weszło do unji związków zawodowych. „Nasz cały system wychowawczy — pisał prof. Dewey w artykule na temat „Kryzys w wychowaniu" w r. ub. — cierpi na rozdział pomiędzy głową i ręką, pomiędzy pracą i książkami, pomiędzy działaniem i idejami, rozdział, którego symbolem jest wyodrębnienie się nauczycieli od reszty robotników, stanowiących wielką masę społeczeństwa. Gdyby wszyscy nauczyciele byli w nauczycielskich związkach zawodowych i gdyby pozostawali w czynnym kontakcie z robotnikami i robotnicami w kraju i ich problemami, to jestem przekonany, że tą drogą zrobiłoby się więcej dla reformy i udoskonalenia naszego wychowania i dla wprowadzania idei i ideałów, o których tyle pisali i rozprawiali postępowi wychowawcy, niż przez jakąkolwiek inną sprawę, jeżeli nie więcej, niż przez wszystkie inne sprawy razem" [2]).

Do zerwania z drobnomieszczańską filozofją, do zespolenia się ze światem pracy i do stworzenia silnej, bojowej organizacji nauczycielskiej, opartej na nowej filozofji społecznej i dążącej do przebudowy społeczeństwa amerykańskiego, wzywa nauczycielstwo także Komitet dla problemów społecznych i ekono-

---

[1]) Tekst listu, w którym są sformułowane szczegółowe żądania, dotyczące organizacji stosunków przemysłowych, znaleźć można w miesięczniku Survey Graphic, New York, czerwiec, 1934, str. 283—284.

[2]) American Teacher, Organ Związku zawodowego nauczycieli, T. XVII, 1933, kwiecień, Nr. 4.

micznych Towarzystwa wychowania postępowego [1]). „Jeżeli nauczyciele mają odegrać — czytamy w manifeście wydanym przez ten komitet do nauczycielstwa amerykańskiego w ub. r.— pozytywną i twórczą rolę w budowaniu lepszego porządku społecznego, jeżeli nie mają maszerować w szeregach ekonomicznej, politycznej i kulturalnej reakcji, to muszą uwolnić się zupełnie z pod władzy interesów warstwy przemysłowej narodu, zerwać z pielęgnowaniem obyczajów bankierskich i z szukaniem towarzystwa bankierów i ich agentów; powinni odrzucić stanowczo ideał materjalnego powodzenia jako cel wychowania, zarzucić miękką tradycję klasy średniej, którą byli karmieni w przeszłości, rozwinąć w sobie realistyczne rozumienie sił, które rzeczywiście rządzą światem, i sformułować zasadniczy program myśli i działania, któryby w sposób uczciwy i rozumny traktował problemy cywilizacji przemysłowej. Mają oni przekształcić swoją filozofję wychowania, zreorganizować pracę szkoły i na nowo określić swoją własną pozycję w społeczeństwie... Filozofja ta powinna wychodzić z przemysłowego społeczeństwa, jako ustalonego faktu, powinna zerwać z nostalgją za rolniczą przeszłością, podjąć śmiało wezwanie teraźniejszości, uznać korporatywny i na wzajemnej zależności wewnętrznej oparty charakter współczesnego porządku, i przenieść tradycję demokracji z indywidualistycznych podstaw ekonomicznych na kolektywistyczne. Powinna ona kierować do produkcyjnego i rozdzielczego systemu, rządzonego w interesie wszystkich, którzy pracują, do społeczeństwa o względnej równości warunków materjalnych, przeniknętego ideałem zapewnienia każdemu dziecku narodu najpełniejszych warunków dla osobistego rozwoju. Oznaczałoby to otwarte zerwanie z doktryną laissez faire; kierowanie środ-

---

[1]) Progressive Education Association (Towarzystwo Wychowania Postępowego), zawiązane w 1919 r., grupuje nauczycieli postępowych opartych na wychowawczej filozofji Deweya i kierunków pokrewnych. Nauczycieli tego kierunku określono dowcipnie jako „deweyowską sektę pedagogiczną", dla której Dewey jest świętym, a jego Democracy and education — biblją.

kami produkcji dla wspólnego dobra i szerokie zastosowanie zasady społecznego i ekonomicznego planowania" [1]).

Walkę o nowy ustrój może świat pracy i nauczycielstwo wygrać pod tym tylko warunkiem, że zorganizuje się. Dlatego „nauczyciele postępowego kierunku muszą zjednoczyć się w potężną organizację bojową, oddaną budowaniu lepszego porządku społecznego i realizowaniu w nowych warunkach cywilizacji przemysłowej — demokratycznych dążeń ludu amerykańskiego" [2]).

Polityczna ideologja i działalność Deweya, a jego filozofja wychowania.

Przedstawiwszy charakter politycznej ideologji i działalności prof. Deweya, zatrzymajmy się jeszcze chwilę na związku pomiędzy niemi a jego filozofją wychowania. Działalność polityczna 75-letniego filozofa i rewolucjonisty pedagogicznego, który, całe życie poświęciwszy filozofji i pracy pedagogicznej zdala od życia politycznego i zrewolucjonizowawszy pedagogiczne poglądy całego świata, niemal na schyłku życia wchodzi na teren polityki praktycznej z wezwaniem do rewolucji społecznej i ekonomicznej, budzi szczególne zainteresowanie.

Wstąpienie prof. Deweya na arenę praktycznej polityki jest przejawem powszechnego renesansu politycznego demokracji po

---

[1]) A call to the teachers of the nation. By the Committee of the Progressive Education Association on Social and Economic Problems. The John Day Pamphlets, Nr. 30, N. Y. 1933, str. 20. Te same ideje przenikają wskazówki dla programów nauk społecznych i nauki obywatelstwa dla szkół publicznych, opracowane na podstawie kilkuletnich badań przez specjalną komisję Amerykańskiego Towarzystwa Historycznego. Sprawozdaniem z prac tej komisji, zawierającej wnioski i wskazówki, jest praca Conclusions and recommendations: Report of the Commission on the Social Studies appointed by the American Historical Association. Scribner's, N. Y., 1934, str. 168.

[2]) Tamże, str. 26. Nie wszyscy pedagodzy amerykańscy należą do tego radykalnego kierunku. Dr. W. Wirt, superintendent szkół w Gary pod Chicago, znany jako twórca t. zw. platoon school, wystąpił niedawno z oskarżeniem szeregu wybitnych członków „brain trustu" o planowanie komunistycznego przewrotu, a Prezydenta Roosevelta określił jako Kiereńskiego amerykańskiej rewolucji, po którym przyjdzie przewrót bolszewicki.

objęciu steru rządów przez Roosevelta. Renesans ten sprowadziło bankructwo ekonomicznej, mechanistycznej koncepcji społeczeństwa i demokracji, bankructwo liberalizmu i wiary w automatyzm gospodarczy, idealnie regulujący procesy wytwórcze. Zasadnicze problemy naprawy gospodarczej, wymagające zbiorowego wysiłku od całego społeczeństwa, stworzyły zbiorowy i wspólny cel dla demokracji amerykańskiej, która w okresie prosperity pogrążała się coraz bardziej w obojętność na wszelkie problemy społeczne i polityczne. Kryzys rozbudził społeczny i polityczny zmysł demokracji, a bankructwo ekonomicznego przywództwa oligarchji przemysłowej i finansowej dokonało rehabilitacji politycznego przywództwa demokracji. Procesów tych, dokonywających się w demokracji amerykańskiej, nie mógł nie odczuć prof. Dewey, najgłębszy i najwybitniejszy jej filozof. W okresie budzenia się demokracji amerykańskiej do nowego życia i wobec grożącego jej niebezpieczeństwa ze strony potęgujących się wrogich jej tendencyj faszystowskich, naturalną rzeczą było, że Dewey przystąpił do czynnego udziału w ruchu mającym na celu dostarczenie demokracji amerykańskiej nowego przywództwa politycznego, dostosowanego do potrzeb i problemów nowoczesnego społeczeństwa i odpowiadającego wymaganiom i zadaniom chwili.

Działalność polityczna Deweya wiąże się ponadto ściśle z całą dotychczasową jego działalnością pedagogiczną oraz z jego społeczną filozofją wychowania. Na drodze politycznej akcji szuka Dewey ratunku dla swojej filozofji wychowania i dla systemu opartego na niej. Systemowi temu zagrażały bowiem w ostatnich latach coraz poważniej tendencje, wyrastające z ustroju kapitalistycznego. Oligarchja ekonomiczna coraz bardziej podporządkowywała szkolnictwo i wychowanie własnym klasowym interesom [1]).

W ciągu ostatnich lat kryzysu zagrożona została najważniejsza podstawa demokratycznego szkolnictwa amerykańskiego, mianowicie bezpłatna demokratyczna szkoła średnia. Koła finansowe i przemysłowe rozpoczęły bowiem zorganizowaną

[1]) Patrz: Józef Chałasiński, Amerykańskie szkolnictwo publiczne i kapitalizm, Zrąb, t. 17/1934, str. 29—50.

akcję za redukcją budżetów szkolnych i ograniczeniem a nawet całkowitem zniesieniem bezpłatnej szkoły średniej. W ten sposób za bankructwo kapitalizmu, za błędy i egoizm oligarchji ekonomicznej miałyby zapłacić masy robotnicze ceną dostępu do wyższego wykształcenia.

W ciągu lat powojennych prof. Dewey obserwował coraz większe przeciwieństwo pomiędzy swoją filozofją społeczną wychowania a kapitalizmem. Wykluczaniu się wzajemnemu tych dwóch rzeczy dał ostatnio wyraz w zbiorowej pracy, napisanej wraz z kilku innymi wybitnymi przedstawicielami amerykańskiej myśli wychowawczej [1]. Lata kryzysu postawiły wyraźnie alternatywę: albo zmiana podstaw demokratycznej filozofji wychowania i szkoły, którą Dewey tworzył przez całe swoje życie, i dostosowanie jej do wymagań kapitalizmu, albo zmiana ustroju kapitalistycznego i stworzenie nowego ustroju, w którym moralna wartość człowieka i jego wychowanie nie byłyby podporządkowane interesom ekonomicznym, lecz stałyby się naczelną funkcją społeczeństwa. Z tego stanowiska, polityczna działalność Deweya nosi pewne cechy tragizmu: obrony własnej pracy twórczej całego życia, której coraz bardziej zagrażają siły wrogie demokracji.

---

[1] J. Dewey i inni, The Educational Frontier. The Century Co, N. Y., 1933.

Dr. MARJAN WACHOWSKI.

PROGRAM WYCHOWAWCZY A NAUKA

III. Oświata pozaszkolna.

Nauczanie uniwersyteckie, przeniósłszy się na teren pozauniwersytecki, przybrało inne zadania, mianowicie przedewszystkiem szerzenia szacunku dla nauki i gotowości do jej popierania. Zadania te uległy dalszej ewolucji, kiedy akcja popularyzacyjna po częściowem oderwaniu się od uniwersytetu przeszła w ręce innych czynników. Pomijając czynniki gospodarcze, które w szerzeniu wiedzy naukowej w książkach widziały przedsiębiorstwo gospodarcze, popularyzacją wiedzy zajęły się przedewszystkiem te czynniki, którym zależało na podniesieniu poziomu kultury wśród szerokich mas, na tem, co dziś nazywamy oświatą pozaszkolną. W drugiej połowie XIX wieku powstaje szczególnie w wielkich miastach duża ilość zwykle olbrzymich gmachów z wielkiemi salami, mającemi służyć popularyzacji wiedzy w drodze wykładów. Publiczność stanowią nietyle owe „szerokie masy", ile raczej inteligencja miejska, złożona zwłaszcza z kobiet. Wspomniana ewolucja zadań popularyzacji wiedzy nie dokonała się w sposób nagły, lecz przeciwnie bardzo powoli. Z jednej strony złożyła się na to postawa liberalistycznego pozytywizmu, który ze swem hasłem „wiedza — to potęga" wytworzył sobie własną doktrynę pedagogiczną. Z drugiej zaś strony szybszej ewolucji zadań popularyzacji wiedzy w kierunku poddania jej potrzebom grupowym przeszkadzał fakt, że uczeni, którzy, jak się zdaje, z poczuciem ulgi przekazali szerzenie wiedzy naukowej czynnikom oświatowym, zajęli wobec organizacyj oświatowych analogiczne stanowisko, jakie mieli i mają wobec szkoły, pragnęli mianowicie i pragną traktować je jako instytucje nauki. O ile w dziedzinie szkolnictwa istniały zwłaszcza wśród pedagogów tendencje, przeciwdziałające naporowi przedstawicieli nauk na program szkolny, o tyle w dzie-

dzinie pozaszkolnego kształcenia podobne tendencje doszły do głosu znacznie później. Ciekawych dokumentów do kwestji naporu przedstawicieli nauk na program oświatowy dostarcza Dieck. Urządził on jedyną w swoim rodzaju defiladę uczonych, zwracając się do przedstawicieli różnych nauk z zapytaniem, co sądzą o roli swego przedmiotu w programie uniwersytetu powszechnego. Przytaczam poniżej fragmenty ich odpowiedzi. „Przedewszystkiem — twierdzi Neuendorf — powinien uniwersytet powszechny poświęcić swoją opiekę tej dziedzinie, która szczególnie wybitnie nadaje się do związania nowoczesnego człowieka kulturalnego z przyrodą i do utrzymania go przy zdrowiu i energji: ćwiczeniom fizycznym" [1]). Zdaniem Jacobsona, „trzy niezbędne główne dziedziny medycyny dla uniwersytetu powszechnego są: 1) nauka o ciele ludzkiem (anatomja, fizjologja, uniwersalnie złączone podstawy lekarskiego pouczenia, dziedzina propedeutyczna), 2) pielęgnowanie zdrowia w życiu codziennem, 3) pielęgnowanie człowieka chorego i uszkodzonego (podstawy pielęgnowania chorych i pomoc w nagłych wypadkach). Te trzy dziedziny winny być stale przedmiotem wykładów także w małych uniwersytetach powszechnych" [2]). Englaender podkreśla jako najwyższy argument „filozoficzną wartość" biologji, „czyniącą ją wprost niezbędną dla uniwersytetu powszechnego" [3]). Zdaniem Zolla „ze wszystkich licznych dziedzin wiedzy naszej współczesnej kultury trzeba określić fizykę jako przedmiot właśnie dla uniwersytetu powszechnego szczególnie ważny" [4]). Według Lammeiera, „obowiązkiem uniwersytetu powszechnego jest uwzględnić chemję w programach" [5]). Schmitz mniema, że „geografja ziemi ojczystej musi być szanowana jako szczególny przedmiot", „należy się temu przedmiotowi miejsce honorowe w każdym uniwersytecie powszechnym"; „ponieważ uniwersytet powszechny ma służyć życiu naszego narodu, przeto tylko takie nauki winny być w nim

---

[1]) Walter Dieck, Ziele und Wege der deutschen Volkshochschule, Tom I. Gladbach, 1923, str. 10.

[2]) Op. cit., str. 16.

[3]) Op. cit., str. 21.

[4]) Op. cit., str. 25.

[5]) Op. cit., str. 30.

uwzględnione, które służą temu celowi. Któreż zaś bardziej nadawałyby się do tego, niż tak zwane nauki realne, a wśród tych także geografja" [6]). Według Kusenberga, „wdzięcznem zadaniem dla uniwersytetu powszechnego, winno być budzenie w szerokich warstwach naszej ludności, większego zainteresowania dla zagadnień technicznych i zrozumienia dla wyników technicznych" [7]). Wilberg, zadając sobie pytanie, czy „geologja wogóle należy do uniwersytetu powszechnego", mniema, że „jednak tak jest" [8]). Schumacher daje takie oświadczenie: „Jeżeli istotnie niema nic tak wzniosłego i cudownego, jak niezmierzoność światów dokoła nas i istniejąca w nas zdolność, aby te światy objąć, to istnieje tem samem uprawnienie do zajęcia się astronomją także w planie uniwersytetu powszechnego" [9]). Dieck sądzi, że uniwersytet powszechny tylko wtedy osiągnie cel wyższej oświaty pozaszkolnej", jeżeli do swego planu nauczania we właściwy i wystarczający sposób włączy matematykę" [10]). Zdaniem Schneidera, „można przecież z pewnością twierdzić, że historja jest bezsprzecznie ważną dziedziną pracy uniwersytetu powszechnego" [11]). „Wobec wielkiego znaczenia, powiada Becker, jakie dla naszego życia posiadają dziś więcej niż kiedykolwiek zagadnienia wychowawcze i szkolne, zbytecznem się staje wykazywanie konieczności ich uprawiania w uniwersytecie powszechnym" [12]). Schneider chciałby, aby w ośrodku pracy uniwersytetu powszechnego było zajęcie się literaturą narodową [13]). Pomijając kilka innych odpowiedzi, nie wnoszących niczego nowego, tylko jeden przedstawiciel nauki stwierdza, że „ekonomja społeczna jest przeważnie kopciuszkiem w uniwersytecie powszechnym", i nie wysuwa żadnych postulatów [14]).

---

[6]) Dieck, op. cit., str. 40.
[7]) Op. cit., str. 42.
[8]) Op. cit., str. 33.
[9]) Op. cit., str. 56.
[10]) Op. cit., str. 61.
[11]) Op. cit., str. 83.
[12]) Op. cit., str. 108.
[13]) Op. cit., str. 112.
[14]) Op. cit.

W odpowiedziach tych szczególną uwagę zwraca niefrasobliwość, z jaką poszczególni uczeni prawie bez wyjątku uważają swoją specjalność za niezbędną w planie oświatowym; niektórzy z nich pragnęliby jej nawet zapewnić naczelne miejsce w hierarchji przedmiotów. Przy wielu odpowiedziach autorzy uważali za zbędne podanie argumentów, inni (np. Englaender), podali argumenty tak ogólnikowe, że równie dobrze możnaby je odnieść do innych nauk, inni znowu, (np. Kusenberg), powołali się na potrzeby nauki, inni wreszcie (np. Schmitz), usiłowali powołać się na potrzeby narodu. Niepodobna jednak nie dostrzec wielkiego ubóstwa argumentacji. Ankieta Diecka stanowi może najjaskrawszy, ale bynajmniej nie jedyny przykład naporu przedstawicieli nauk na plan oświatowy z dążnością do przepojenia go wartościami poszczególnych specjalności naukowych.

W drugiej połowie XIX wieku i w początkach wieku XX w Europie środkowej, wogóle w krajach cywilizowanych prócz Skandynawji i Danji, akcja kształcenia dorosłych jest traktowana wyłącznie jako popularyzacja wiedzy. O niej jedynie mówi Loos w swej encyklopedji pedagogicznej, nie wymienia zaś terminu „Volksbildung" w tytule rozdziału [1]). Nawet ci, którzy, jak np. Reyer usiłują przystępować teoretycznie do zagadnień kształcenia szerszych mas, nie widzą w niem nic poza popularyzacją wiedzy [2]). Również pierwsze gruntowne polskie studjum o stanie kształcenia pozaszkolnego zagranicą S. Michalskiego ma charakterystyczny tytuł „Popularyzowanie wiedzy i samouctwo" [3]). W polskich publikacjach z początku XX wieku używa się naprzemian terminu „popularyzacja" i „oświata" tak, jakby to były zjawiska identyczne [4]).

Powyższe przykłady pouczają o tem, że działalność, wyodrębniona obecnie jako oświata pozaszkolna, uchodzi w świadomości wielu za działalność identyczną z popularyzacją wiedzy. Oznacza to jednocześnie, że całokształt kształcenia szkolnego

---

[1]) Loos, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.

[2]) Reyer, Handbuch des Volksbildungswesens, Wien, Leipzig, 1908.

[3]) Stanisław Michalski, Popularyzowanie wiedzy i samouctwo. Poradnik dla samouków, Cz. IV. Warszawa, 1902.

[4]) Praca oświatowa. Kraków, 1908.

nigdy nie był tak dalece instytucją nauki, jak akcja poza szkołą, aczkolwiek wychowanie twórców nauki — najważniejsza strona wychowania naukowego — odbywało się naogół w ramach szkolnictwa.

Wspomniana identyfikacja nie dokonywa się wszędzie. Już w pierwszej połowie XIX wieku zaczynają się ukazywać pisma Grundtviga, przynoszące nowy ideał wykształcenia ze szczególnem uwzględnieniem dorosłych. W roku 1851 powstaje pierwszy uniwersytet ludowy w Rödding. Cała ta akcja powstała w stanowczej opozycji wobec prądów popularyzacji oświecenia, stanowiąc zjawisko zupełnie inne, niż popularyzacja wiedzy. Prowdopodobnie nieprzystępność pism Grundtviga nie pozwoliła dostrzec istniejącej tu różnicy takim autorom, jak Russel, Reyer, Michalski, którzy duńskie uniwersytety ludowe zaliczyli do instytucyj popularyzacji wiedzy. Jednym z pierwszych, który dostrzega to nieporozumienie, jest Schultze. Podkreśla on kilkakrotnie, że grundtvigowski ruch uniwersytetów ludowych jest zjawiskiem odrębnem, że błędem jest obejmowanie go mianem popularyzacji wiedzy, nie zna go jednak bliżej na tyle, aby udzielić o nim szczegółowszych informacyj [1]).

Nie bez znaczenia prowdopodobnie dla wspomnianej identyfikacji było używanie terminu „popularyzacji" z tego względu, że rządy odnosiły się nieufnie nawet do takich nazw, jak „uniwersytet ludowy", ponieważ wyrażały one „wygórowane pretensje ludu", natomiast popularyzacja wiedzy doznawała poparcia nawet ze strony rządu rosyjskiego, znanego z wrogiego stosunku wobec poczynań oświatowych [2]). Zaufanie rządów do popularyzacji wiedzy wyda nam się zrozumiałe, gdy zważymy, że przeniesienie nauczania uniwersyteckiego na szersze masy, choćby one nawet nie składały się z inteligentów, wytwarzało społeczny typ inteligenta. Inteligent zaś awansujący nie był groźny naogół w warunkach przedwojennych.

Rozszerzenie nauczania uniwersyteckiego oznaczało równocześnie zmianę przedmiotu akcji popularyzacyjnej. Jej pod-

---

[1]) Ernst Schultze, Volkshochschule und Universitätsausdehnungsbewegung, Leipzig, 1897.

[2]) Wiener Volksheim. Sprawozdanie za rok 1926/27.

miot zaś, którym pierwotnie był uczony, miał dopiero zwolna ulegać ewolucji. Szła ona, jak zobaczymy, od typu badacza do typu działacza. Popularyzator, nawet wtedy, gdy nie był uczonym, uważał się za przedstawiciela nauki. Istniały nawet zdania, że takim właśnie winien być pracownik oświatowy. Tak np. H. Orsza pisze: „Działalność oświatowa łączy się najczęściej z pracą badawczą. Popularyzacja wiedzy już zdobytej wymaga przystosowań myślowych możliwych tylko przy umiejętności obserwowania życia... Oświatowiec jest pośrednikiem między wyżynami nauki a pnącemi się ku tym wyżynom potrzebami codziennego bytu" [1]). Na ten temat mamy również uwagi teoretyków. Socjolog niemiecki, a zarazem jeden z najlepszych znawców ruchu oświatowego, odróżnia cztery następujące główne typy nauczycieli w uniwersytetach powszechnych i ludowych: „a) naukowca, b) etyka i przyjaciela ludu, c) polityka i wreszcie d) romantyka", podając o pierwszym typie takie wyjaśnienia: „W dawniejszych czasach, kiedy dominowało dążenie do rozszerzenia uniwersytetu, a częściowo także dziś jest naukowiec najczęstszem zjawiskiem wśród nauczycieli uniwersytetów powszechnych. Niekoniecznie musi to być samodzielny badacz i produktywnie czynny uczony, raczej człowiek, który reprezentuje ideę intelektualizmu i widzi swoje zadanie w szerzeniu wiedzy usystematyzowanej. Przekazanie wiadomości jest dla niego jedynym i najwyższym celem uniwersytetu powszechnego... Zagadnienie, które on winien dokładnie zbadać, którego przeważnie jednak nie przemyślał, jest to: ile uniwersytet powszechny (jego słuchacz) może skonsumować z ducha i rzeczowych wyników nauki?" [2]). Dalej powiada Wiese, że ludzie tego typu pragną napełnić szerszy ogół „duchem naukowym", że kwestje doboru wartości kultury do programu kształcenia są dla nich drugorzędne, że prawdziwy nauczyciel uniwersytetu powszechnego nie jest uczonym. [3]) Postulat wyrażony przez Orszę, wskazuje na to, że chodzi tu o inny typ pracownika oświa-

---

[1]) H. Orsza, Zasady organizacyjne pracy oświatowej na prowincji. Polska Ośw. Poz.

[2]) L. Wiese, Soziologie des Volksbildungswesens, München, Leipzig, 1921. Str. 205, 1934. str 151.

[3]) Wiese, op. cit., str. 207.

towego, o działacza, który powinien być również przedstawicielem nauki. W ewolucji typu osobnika, zajmującego się szerzeniem wiedzy, dadzą się wyróżnić następujące stadja: 1) badacz, uczony, działający zasadniczo jako popularyzator w służbie nauki, 2) niekoniecznie będący uczonym przedstawiciel nauki, 3) działacz społeczny, pracujący także jako przedstawiciel nauki, 4) działacz społeczny, nie będący przedstawicielem nauki w swej działalności. Pierwsze stadjum odpowiada temu okresowi, kiedy w dosłownem znaczeniu istnieje rozszerzenie nauczania uniwersyteckiego, drugie stadjum charakteryzuje okres początkowy oderwania się częściowego popularyzacji wiedzy od uniwersytetu, trzecie odnosi się do dalszego okresu, czwarte zaś stadjum wymaga jeszcze omówienia w dalszych rozważaniach. Analogiczne ogniwa dałyby się wykryć w szkolnictwie średniem. Oczywiście jest to tylko jeden typ ewolucji. Poszczególny pracownik oświatowy nie musi przechodzić w swym rozwoju i najczęściej nie przechodzi owych stadjów; także biorąc historycznie, typ skrystalizowanego działacza społecznego, kierującego się w swej akcji potrzebami grupy społecznej, a nie nauki, mógł istnieć, i faktycznie nawet istniał, we wszystkich wspomnianych tu okresach.

Ewolucja typu pracownika, zatrudnionego w akcji, nazywanej dziś oświatą pozaszkolną, a idąca od badacza do działacza, nie bywa prawdopodobnie zdeterminowana wyłącznie w sposób mechaniczny tem, że miejsce uczonego zajął osobnik, nie będący uczonym, bo przecież i on mógł pracować jako przedstawiciel nauki. Prawdopodobnie nie bez wpływu na tę ewolucję była zmiana w zadaniach popularyzacji wiedzy, polegająca na tem, że nasiąkają one coraz bardziej pierwiastkami grupowemi. Ciekawą ilustracją procesu przeistaczania się akcji popularyzacyjnej, z instytucji naukowej w instytucję grupy społecznej jest to, co mówi Krzywicki: „Im głębsze będzie wykształcenie pod względem metodologicznym, tem naturalnie korzystniej dla całości społecznej, ale w braku systematycznego, przetrawionego poglądu, dobremi są i okruszyny, które ze stołu wiedzy spadają między „pospólstwo" nieuczone. Specjaliści nauki szemrzą przeciw takiemu „oświecaniu", potępiają „dyletantyzmy",

rozpraszanie się i t. d. Ale naród, nie mogący bynajmniej marzyć o zamianie wszystkich swych członków na uczonych, widzący, jak całe rzesze żyją według filozofji prastarej, jeszcze mniej przetrawionej, a mniej racjonalnej, musi na rzecz spoglądać z innego punktu... Dla społeczeństwa chodzi tutaj nie o znajomość metod, nawet nie o samodzielność sądów, a tylko o przeniknięcie się duchem, jaki na ród ludzki powiał od zdobyczy wiedzy nowoczesnej. Chodzi tu nie tylko o wyrabianie specjalistów wiedzy, ale także o wytwarzanie światłych, a przynajmniej nieprzesądnych obywateli" [1]. Nawet wtedy zatem, gdy uczeni mogą nie uznać popularyzacji wiedzy jako działalności, wychodzącej na korzyść nauce, pozostaje ona wartością społeczną narodu. To, co Krzywicki mówi o niemożności wytworzenia uczonych z wszystkich członków narodu, pozwala wnioskować, że dla niego istnieje albo wyłącznie, albo przedewszystkiem kształcenie naukowe, że działalność wychowawcza narodu identyfikuje się z kształceniem uczonych. Tego rodzaju poglądy, częste zresztą w tej epoce, są charakterystyczne dla pozytywizmu. Znamienne jest to, że zdaniem Krzywickiego popularyzacja wiedzy mogłaby się stać instancją narodu bez żadnych zmian. Usiłowania, aby popularyzację wiedzy poddać potrzebom grupowym, szły w różnych kierunkach. Jedni, jak Krzywicki, pragną ją poddać służbie dla narodu, inni społeczeństwu demokratycznemu, inni znowu państwu, oczekując, że żywszy kontakt z nauką oczyści atmosferę życia społeczno-politycznego i t. p. Interesujące dokumenty, dotyczące tej sprawy zawiera rocznik „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej" z r. 1924. Zawiera on przedewszystkiem sprawozdania z dwu konferencyj oświatowych, poświęconych stosunkowi nauki do oświaty pozaszkolnej oraz popularyzacji wiedzy i literaturze popularnej, a dalej referaty tam wygłoszone. W tym samym roku ukazuje się przekład książki Hollmanna, informującej o grundtvigowskim kierunku oświaty. Równocześnie powstają w Polsce pierwsze uniwersytety ludowe typu grundtvigowskiego, ukazują się o nich artykuły, wobec tego możnaby się zatem spodziewać, że spotka-

[1]) Ludwik Krzywicki, Systemy wykształcenia i wykształcenie ogólne. Poradnik dla samouków, Cz. IV. Warszawa, 1922.

nie się badaczy i działaczy doprowadzi do interesującej dyskusji na temat stosunku nauki do oświaty pozaszkolnej, że pojawią się w niej również teoretyczne rozważania. Tymczasem nie znajdujemy tu wiele materjału dla naszego zagadnienia. Obie konferencje upływają w zgodzie między badaczami a działaczami. Najbardziej rewolucyjnem wydaje się to stanowisko, jakie zajął Korniłowicz, mówiąc, iż nie naukowiec, ale „społecznik powołany jest do niesienia oświaty" [1]). Jak zaś zauważa prof. Zakrzewski, „posłyszane wskazania praktyczne i fachowe z dziedziny popularyzacji wiedzy" nie były „dość bliskie kołom naukowców, jakkolwiek" była „duża zbieżność zainteresowań" [2]). O ile typowe stanowisko przedstawiciela nauki wobec treści popularyzacji wiedzy polega na tem, iż jego zdaniem, jak się wyraził Nitsch: „oświata pozoszkolna ma z nauki czerpać i rozszerzać wszystko to, co jest istotną zdobyczą nauki, a rozszerzać się da", to na konferencjach przeważa stanowisko inne. Zupełnie wyraźnie na drogę zreformowania popularyzacji wiedzy wchodzi Patkowski, kiedy mówi: „Ze stanowiska ideałów wychowawczych państwowości polskiej w doborze materjału wiedzy popularyzowanej wysunąćby należało te momenty, które, przeciwstawiając się nierównomiernemu rozwojowi kultury polskiej, skupiać będą umysły polskie w jedną całość kulturalno-społeczną" [3]). Jeszcze ciekawsze jest to, że w tym samym duchu przemawia przestawiciel nauki, prof. Zakrzewski, mówiąc: „Wobec granic popularyzacji wiedzy muszą wystąpić czynniki wyboru. Decydować będzie interes społeczny, duchowa fala kultury polskiej. Niema jej jeszcze. Popularyzacja wiedzy znajdzie wskazania w problemach historycznych, w zagadnieniu najważniejszem dziś, państwowości polskiej" [4]). Nietrudno o taką zgodę, gdy się urządza konferencję, która „przynieść powinna czyn konkretny, podnieść wiarę w godność nauki i przez tę wiarę przyczynić do jej szerzenia", gdy takie zadanie przypisują jej działacze, a przedstawiciele nauki przybierają postawę społeczną i godzą się na poddanie popularyzacji wiedzy po-

---

1) Polska Oświata Pozaszkolna, 1924, str. 161.
2) Op. cit., str. 161.
3) Op. cit., str. 160.
4) Op. cit., str. 162.

trzebom grupowym [1]). Na tem stanowisku staje nawet taki przedstawiciel nauki, który zajmuje teoretyczne stanowisko względem zagadnienia popularyzacji wiedzy. Tak np. Bystroń mówi: „Popularyzacja wiedzy jest doniosłym problemem socjologicznym. Zagadnienie to przedstawia się w sposób następujący: mamy pewne klasy wykształcenia, z większym lub mniejszym zasobem wiedzy; popularyzacja wiedzy będzie więc akcją, mającą na celu podniesienie poziomu wiedzy w klasach o małem wykształceniu i w następstwie wyrównanie różnic klasowych" [2]).

Póki popularyzacja wiedzy była wyłącznie instytucją naukową, odznaczała się brakiem doboru wartości. Czynnik doboru zaś pojawia się równocześnie z przyjmowaniem stanowiska grupowego i stanowi niewątpliwie jego następstwo. Początkowo zachodzi kompromis: wprawdzie nie wszystkie wartości naukowe uważa się za równie pożyteczne w wychowaniu, ale nie kwestjonuje się jeszcze potrzeby włączania do programu oświatowego wartości naukowych w postaci „przedmiotów" odpowiadających odnośnym dyscyplinom naukowym, choć tu i ówdzie możemy się spotkać z uwagą, że nie jest to postać najwygodniejsza.

Sam termin „popularyzacja" bardzo rzadko pojawia się w polskich publikacjach oświatowych, ukazujących się po roku 1924. Można wyraźnie obserwować jego zanikanie. Tak np. w sprawozdaniu uniwersytetu powszechnego st. m. Warszawy znajdujemy jedynie termin „popularyzator", chociaż zadania są sformułowane częściowo po dawnemu, a mianowicie: „dwa są podstawowe kryterja, na których opiera się istota uniwersytetu powszechnego: dawanie wiedzy w poszczególnych dziedzinach i metody kształcenia się..." [3]). Prawie zaś jednocześnie spotkać

---

[1]) Polska Oświata Pozaszkolna, 1924, str. 155.

[2]) Jan Bystroń, Popularyzacja wiedzy i literatura popularna. Pol. Ośw. Poz., 1924, str. 199.

[3]) Z doświadczeń uniwersytetu powszechnego m. st. Warszawy, Warszawa, 1933.

W przytoczonem sformułowaniu zaznacza się już coprawda w postaci kompromisowej nowe stanowisko: uwzględnianie obok wiadomości także umiejętności. Wiadomości nie są jeszcze podporządkowane jako środek

się możemy ze sformułowaniem zadań, które nie przypomina typowej postawy popularyzatorskiej, w analogicznych placówkach zagranicą, np.: „wiedza i poznanie są dla dążącego (do wykształcenia) we właściwym sensie nie celem, ale środkiem i drogą, aby służyć w najlepszy sposób swemu narodowi, bliźniemu, a tem samem sobie" [1]), lub: „uniwersytet powszechny pragnie pomóc swym słuchaczom we wzmacnianiu i wyjaśnianiu obrazu świata i poglądu na świat, aby ich uczynić dzielniejszymi do współpracy nad budową społeczeństwa" [2]). Podobnych przykładów, pochodzących z uniwersytetów powszechnych, a więc organizacyj, które wyrosły w tradycji popularyzacji wiedzy, można znaleźć więcej. W publikacji z 1927 r., zawierającej zwięzłą charakterystykę 52 internatowych szkół oświatowych, a więc przedewszystkiem uniwersytetów powszechnych i ludowych w Niemczech, wśród podanych celów ani jeden nie jest sformułowany typowo pozytywistycznie, wyjątkowo zachodzi tak ogólnikowe ujęcie celów, jak np., że przewiduje się pracę wychowawczą „w sensie uniwersytetu powszechnego", iż możnaby się domyślać postawy popularyzatorskiej, kilka placówek wogóle nie podało swych celów, większość podaje bardzo obszerne ich sformułowanie. Kilkakrotnie wymienia się jako cel „wzbogacenie" lub „uzupełnienie wiedzy", ale zawsze obok innych albo równorzędnych albo nadrzędnych celów. Bardzo zaś często sformułowania celów zabarwione są poleniką z popularyzacją wiedzy [3]). O ile więc w jednym okresie działacze społeczni gotowi są wziąć na siebie popularyzację wiedzy, uznać ją za swoją akcję oświatową, o tyle w innym okresie, historycznie niebardzo nawet odległym, powstaje wśród samych pracowników oświatowych reakcja przeciw popularyzacji wiedzy.

---

umiejętnościom, jak się czyni obecnie, ale widocznie jest tu już krytyczne stanowisko wobec popularyzacji wiedzy. Przejście od udzielania wiadomości do przyswajania umiejętności jest wielkiem wydarzeniem w niedawnej przeszłości myśli i praktyki wychowawczej.

Szczegółowiej na ten temat pisze Nawroczyński w „Zasadach nauczania".

[1]) Volkshochschule München, Lehrplan, 1931/32.

[2]) Volkshochschule Leipzig, Lehrplan, 1931.

[3]) Archiv für Volksbildung, Berlin, 11, Archivbericht, 1927.

Szczególnie w literaturze niemieckiej ostatnich kilkunastu lat mało jest takich publikacyj, w których nie byłoby protestów przeciw pojmowaniu oświaty pozaszkolnej jako popularyzacji wiedzy. Najbardziej bodaj radykalne stanowisko w tej sprawie zajmuje Weitsch, kiedy pisze: „Nie należy popularyzować „nauk", czyniąc z nich jakiś ekstrakt, lecz nauczanie w uniwersytecie ludowym ma być w najlepszym sensie tego słowa nienaukowe" [1]). Protesty przeciw popularyzacji wiedzy dotyczą tego, że nie stanowi ona najlepszego środka w przeobrażeniu osobnika dla dobra grupy społecznej, rzadziej podnoszone są względy dla dobra jego samego. Podnosi się potrzebę 1) doboru wartości kultury do programu według grupowych zamierzeń wychowawczych, 2) doboru wartości „pod inną postacią niż przedmiotów", 3) doboru wartości irracjonalnych. Te same żądania pojawiają się również w szkolnictwie, gdzie zresztą zwłaszcza na niższych stopniach nauczania „przedmiot szkolny" już od dłuższego czasu ma inną strukturę niż odnośna dyscyplina naukowa. To zaś, co się nazywa metodą nauczania syntetycznego, a co jest raczej kwestją programu niż metody, stanowi przykład zrywania z naukową systematyzacją dóbr kształcenia. W szkole decydują o tem przedewszystkiem względy psychologiczne, gdy tymczasem w oświacie pozaszkolnej zamierzenia wychowawcze. Rola wiedzy naukowej w kształceniu dorosłych może być bardzo różnorodna. Maksymalne jej znaczenie wyrażone jest hasłem „wiedza — to potęga" oraz utożsamianiem kształcenia z szerzeniem wiedzy, minimalne zaś jej znaczenie znajduje wyraz w takich np. zdaniach: „można bardzo dużo umieć, a mimo to być człowiekiem wykształconym" [2]). Rozwój stosunku oświaty pozaszkolnej do wiedzy naukowej nie zatrzymał się na przedstawionym dopiero co punkcie wyrzekania się popularyzacji wiedzy. Z jednej strony, podobnie, jak w szkolnictwie, sprawa doboru wartości kulturowych do planu kształcenia urosła do wielkiego zagadnienia pedagogicznego, zwracając się przedewszystkiem

---

[1]) Eduard Weitsch, Zur Sozialisierung des Geistes. Jena, Diederichs, 1919, str. 72.

[2]) Uniwersytet powszechny zagranicą, Warszawa, 1932, str. 68.

do pytania, jak należy zastąpić teoretyczną systematyzację wartości naukowych w programie systematyzacją pedagogiczną, z drugiej zaś strony, po kilkunastoletnim okresie konfliktu między pracownikami oświatowymi, reprezentującymi potrzeby grup społecznych, a przedstawicielami nauki, wypełnionym bardzo namiętną polemiką, daje się zauważyć pewne uśmierzenie, pewien odwrót od stanowiska radykalnego. W całym sporze przedstawiciele nauki nie czuli się zmuszeni do występowania w obronie nauki. Sam Weitsch, który kiedyś tak silnie domagał się kształcenia „nienaukowego", po kilkunastu latach przyznaje, że „metoda uniwersytetu powszechnego poszła może za daleko w swej pogardzie dla wiedzy, w swym postulacie formalnego szkolenia sił. Że postępowała tak radykalnie, było może przejawem dialektycznym" [1]). Dalej na jednej z niemieckich konferencyj oświatowych prof. Weniger przyznaje, „iż nie da się dłużej utrzymać pogląd, jakoby kształcenie laików było działaniem, zastępującem w krytycznych warunkach kształcenie naukowe. Tak mniemała oświata pozaszkolna w początkach. Nauka laików jest niemożliwa... Nauka i oświata pozaszkolna mają różne miejsca... Decydująca naukowa odpowiedzialność pracownika oświatowego polega na tem, aby on znalazł punkt węzłowy między wiedzą uniwersytecką a wiedzą ludową... Wychowanie stać się musi znowu fenomenem społecznym" [2]). Jeszcze bardziej zaś wrażenie uśmierzania się sporu sprawiają następujące fragmenty sprawozdania z innej konferencji oświatowej: „Idzie dziś fala nietylko wątpienia, ale zupełnego odrzucania wiedzy jako narzędzia w pracy oświatowej przez szerokie koła ludzi wykształconych, ponieważ nikt, nawet uczony, nie może opanować całej wiedzy nawet tylko w swym zakresie fachowym... Zasób wiedzy będzie zawsze miał dużą wartość. Nie istniało nigdy kształcenie, idące wszerz, któreby równocześnie nie szło także wgłąb, i nie będzie nigdy istniało kształcenie, idące wgłąb, któreby nie rozszerzało duchowego stanu posiadania... Niema kształcenia bez wiedzy, ale

---

[1]) Freie Volksbildung. Frankfurt n. M. 1932, str. 14.

[2]) Niederschrift der Prerower Volkshochschultreffens vom 31.V. bis 6.VI.1931, str. 8 i 9.

możliwi są ludzie wiedzący, którzy nie są wykształceni" [1]). Tem samem spór nie jest bynajmniej zakończony. Dążności scjentyczne i antyscjentyczne wchodzą obecnie w konflikt z sobą w niemieckich uniwersytetach w związku z przewrotem hitlerowskim. Twórca hitlerowskiego systemu wychowania, Krieck, występuje z postulatem położenia znacznie większego nacisku na czynności nauczycielskie uczonego uniwersyteckiego w związku z tem, że „uniwersytety są instytucjami państwa dla celów narodowej kultury i wykształcenia: mają one na swój sposób współdziałać w narodowych i politycznych zadaniach" [2]).

Związek między nauką a oświatą jako instytucją grupy społecznej jest o wiele luźniejszy niż w odniesieniu do popularyzacji wiedzy. Przedstawiciele nauk pragną naturalnie uważać za swoją instytucję również oświatę grupową, podobnie jak szkołę. Uporczywe obstawanie przy wyborze wartości, zrywanie z teoretyczną systematyzacją dóbr kształcenia, pewne warunki organizacyjne stanowią dla ich usiłowań dużą przeszkodę. Dochodzi jeszcze to, że oświata pozaszkolna nie sprzyja tym usiłowaniom przez swe ogólne zadania, które dopiero zczasem się krystalizowały. Przygotowuje ona mianowicie swego wychowanka w zasadzie do należytego podołania jego zadaniom aktualnym, a nie przyszłym, możliwym, ewentualnym, jak to typowo czyni szkoła. Te aktualne zadania obracają się przedewszystkiem w granicach kultury społecznej, w zasadzie zaś nie przygotowuje się osobnika do produkcji w nauce.

Ważniejszą od tych przeszkód jest kwestja, jaką wartość dla nauki ma oświata, która przeciwstawia się naporowi wartości naukowych do programu i odrzuca naukową systematyzację dóbr kształcenia, czy wartość ta jest ujemna, a jeśli dodatnia, to, czy większa, czy mniejsza niż popularyzacji wiedzy w jej postaci instytucji nauki. Jeżeli w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie zwrócimy się przedewszystkiem do człowieka, który wywarł największy wpływ na rozwój oświaty pozaszkolnej, do Grundtviga, to powierzchowna lektura jego pism łatwo

[1]) Zeitschrift für pädagogische Psychologie... Leipzig. Barth, 1932, str. 349.

[2]) Ernst Krieck, Nationalpolitische Erziehung. Leipzig. Armenen-Verlag, 1933, str. 171 i 172.

może prowadzić do zakwalifikowania go jako wroga nauki. Pełno w nich bowiem ataków na naukę i uczonych, uszczypliwych uwag, nie brak też dowodów niezrozumienia warunków rozwoju nauki. Jednakże po bliższem przyjrzeniu się skłonni bylibyśmy dziś uważać większość szczegółów tego krytycznego stanowiska wobec ówczesnej nauki za całkiem słuszną i dla rozwoju nauki pomyślną. Jednej natomiast rzeczy nauka dzisiejsza nie mogłaby Grundtvigowi wybaczyć. Oto jest on autorem podręcznika historji powszechnej napisanego dla użytku uniwersytetów ludowych. Podręcznik ten stanowi zaprzeczenie kardynalnych zasad naukowej historjografji [1]). Rzecz ciekawa, że Grundtvig mimo swego wielkiego autorytetu nie znalazł naśladowców pod tym względem, przynajmniej wśród wybitniejszych jednostek. Wśród całej namiętnej walki o związek oświaty z nauką nie znajdujemy przykładów jej odrzucania i lekceważenia, uczeni nie są zmuszeni do interwenjowania w obronie zagrożonej nauki. Co więcej, właśnie owa nowoczesna oświata grupowa potrafiła zdobyć sobie zaufanie i poparcie uczonych, i to nietylko takich, którzy są więcej społecznikami niż uczonymi, ale naprawdę wybitnych twórców nauki. To przychylne stanowisko uczonych z pewnością nie byłoby możliwe, gdyby akcja oświatowa, przeciwstawiająca się popularyzacji wiedzy, była szkodliwa dla rozwoju nauki. Absolwenci kursów oświatowych z pewnością mają bardziej pozytywny stosunek do nauki, niż ci, którzy nie są objęci akcją wychowawczą. Trudniejsze już jest zbadanie różnicy wartości między popularyzacją wiedzy a oświatą jako instytucją grupy społecznej. W odniesieniu do tego problemu rozporządzamy wciąż jeszcze zbyt małym zakresem materjału empirycznego, by móc wypowiadać twierdzenia pewne. Fakt jednak, że nawet nowoczesna oświata nie stanowi dla przedstawicieli nauki źródła niepokoju, pozwala wnioskować, że nauka traci niewiele na przeobrażeniu się popularyzacji wiedzy w oświatę grupową.

W dalszych rozważaniach postaram się wykazać, że nauka odnosi więcej korzyści z oświaty grupowej niż z popularyzacji wiedzy.

[1]) N. F. S. Grundtvig, Schriften zur Volkserziehung und Volkheit. 2 tomy — wybór i przekład Tiedjego, Jena, Diederichs, 1927.

Że taki stan rzeczy jest przynajmniej możliwy, pozwala wnosić rozprawa Schelera. Napisana w latach zdecydowanego zrywania z popularyzcją wiedzy, stanowi dokument zawierający jakby propozycję nowej wobec zmienionej sytuacji umowy między nauką a oświatą pozaszkolną. Ze względu na to, że rozprawa Schelera wywiera obecnie jeszcze wpływ na literaturę zarówno oświatową jak poświęconą reformie uniwersytetu, trzeba zająć się nią, tem bardziej, że chodzi tu o głos wybitnego uczonego, a więc posiadający dużą wartość symptomatyczną. Scheler przyjmuje, że jednem z pięciu zadań uniwersytetu jest przyswajanie „wszelkich dóbr wiedzy i wykształcenia różnym warstwom i klasom społeczeństwa. Tu należy także zagadnienie oświaty pozaszkolnej, a więc także zagadnienie uniwersytetu powszechnego" [1]). Uniwersytet wymaga reformy ze względu na realizację wszystkich swych zadań, a przedewszystkiem wychowawczych. Ostatnim zadaniom usiłowano dotąd uczynić zadość m. in. przez „rozszerzenie uniwersytetu". Tę koncepcję Scheler odrzuca, godząc się na pogląd tych pracowników oświatowych, którzy nie chcą uniwersytetu powszechnego jako przyczepki uniwersytetu naukowego, ponieważ dla niego ta instytucja oświatowa „musi pozostać czemś ubocznem, sprawą trzeciego rzędu, źródłem zarobku i polem ćwiczeń dla niezatrudnionych docentów". Nie wierzy Scheler, by można było uczynić żywotną dawną universitas, wyrosłą w stosunkach średniowiecznych i jego zdaniem tylko do nich przystosowaną. Raczej mniema, że niektóremi ze swych zadań winien uniwersytet obdzielić kilka wyższych zakładów wychowawczych, pozostających we wzajemnem żywem oddziaływaniu, ale istniejących jako instytucje odrębne. Uniwersytet powszechny ma być uniezależniony od naukowego, jednakże zachować z nim kontakt, uczestniczyć w atmosferze uniwersyteckiej, oddziaływać na nią ze swej strony w tym kierunku, aby usunąć nieszczęście nadmiernej specjalizacji wiedzy naukowej. Każdy uczony, pracujący w uniwersytecie powszechnym, jest zmuszony budować większe całości ze swej wiedzy, uwalniać ją ze sztucznej terminologji, rewidować ją, uczynić żywą i poglądową. Dalszą korzyścią jaką

[1]) Max Scheler, Universität und Volkshochschule, Soziologie des Volksbildugswesens, str. 153 — 191.

winien odnieść uniwersytet naukowy, jest to, że nie będzie on musiał obniżać swych wymagań, a tem samem swego poziomu, zarówno w odniesieniu do profesorów jak i do studentów. Poziom zaś uniwersytetu powszechnego musi być tak wysoki, aby praca w nim miała sens dla uczonego. Współdziałanie uniwersytetu naukowego z powszechnym dotyczy w szczególności: a) tworzenia, utrzymywania i organizowania uniwersytetów powszechnych, b) dostarczania nauczycieli z pośród personelu uniwersyteckiego, c) kształcenia pracowników oświatowych, d) prowadzenia studjów porównawczych nad zagadnieniami oświatowemi, e) otwierania docentom nowych terenów działania i zarobkowania, f) współdziałania studentów, g) urządzania kursów dla absolwentów uniwersytetu powszechnego, h) opracowywania przedmiotów nauczania i środków naukowych. Scheler zdaje sobie dobrze sprawę z tego, jakie niebezpieczeństwa grożą organizacji oświatowej, jeżeliby ona próbowała izolować się od nauki, a mimo to odnosi się z pełnem zaufaniem do tej „nowej" oświaty, domaga się współpracy z przedstawicielami nauki, ale z drugiej strony większego dystansu między uniwersytetem naukowym a powszechnym. Spodziewa się także dla nauki więcej korzyści z uniwersytetu powszechnego niż Russel, a jednak nie widzi potrzeby krępowania organizacji oświatowej ścisłą kontrolą. Coprawda, Scheler ułatwił sobie znacznie sytuację przez to, że przewiduje, iż uniwersytet powszechny będzie służył przedewszystkiem elicie robotniczej. Dla robotników zaś, jego zdaniem, wchodzą w rachubę nie te zagadnienia , które dotyczą codziennego świata robotniczego, ale właśnie sprawy dalekie od powszechnego życia. Trzeba bowiem przeciwdziałać jednostronności obrazu świata, jaki robotnik wytwarza sobie na podstawie swych doświadczeń codziennych. Ułatwieniem jest takie stanowisko dlatego, że oświatowiec, który nie widzi potrzeby rozprawiania się z problematyką powszedniego dnia u swego słuchacza, może pozostać we własnym świecie, może dobierać do swego programu pracy takie zagadnienia, które go interesują bardziej, niż kwestje typowe dla robotników. Może on poprostu zająć w doborze materjału stanowisko zbliżone do popularyzacji wiedzy. Istotnie, przewidywane przez Schelera części programu oświatowego nie nastręcza-

ją uczonym trudności, są dla nich wygodne, bo zbliżone do warunków pracy w uniwersytecie. Stanowisko Schelera wobec budowania programu oświatowego bywa realizowane, ale nie jest bynajmniej powszechnie przyjęte. Częściej spotkać się można z zasadą bliskości życiowej, niż proponowanej przez Schelera dalekości [1]). Ważnem jest jednak przedewszystkiem to, że od czasu ukazania się rozprawy Schelera związek oświaty pozaszkolnej z nauką rozwija się w harmonji. Jak podaje w kilkanaście lat później Steinmetz, procent profesorów uniwersyteckich zajmujących się oświatą pozaszkolną jest mały, ale ci nieliczni stali się wybitnymi bojownikami dla pogłębienia i wyjaśnienia zagadnień oświatowych, pracują też usilnie nad wyrwaniem pracy oświatowej z dyletantyzmu [2]). Znaczniejsza zaś ilość uczonych uniwersyteckich odnosi się do niej z życzliwem zainteresowaniem, nie uczestnicząc czynnie. Potworzone w wielu uniwersytetach seminarja oświatowe nie spełniły wszystkich nadziei, jakie pracownicy oświatowi w nich pokładali. Steinmetz, omawiając stosunek między uniwersytetem naukowym a powszechnym, wypowiada takie postulaty: „Domaga się dziś ruch uniwersytetów powszechnych od uniwersytetu naukowego nie silniejszej aktywności na polu oświaty, do czego on nie jest powołany, ale silniejszego współdziałania w intelektualnem opracowywaniu zagadnień oświatowych, zwłaszcza społeczno-psychologicznych i społeczno-pedagogicznych, które muszą stanowić punkt wyjścia dla dydaktyki uniwersytetu powszechnego". Najbliższem zaś zadaniem uniwersytetu jest, zdaniem Steinmetza, kształcenie pracowników dla uniwersytetu powszechnego.

Widzimy więc, że równocześnie z uniezależnianiem się oświaty pozaszkolnej od nauki pod względem programu w tym sensie, iż przedstawicielom nauki odmawia się kompetencji do narzucania wartości programowych, postępuje nawiązywanie z nauką bliższych kontaktów na innych terenach. To zaś oznacza, że nie może być mowy o jakiejś walce oświaty pozaszkolnej

[1]) M. Wachowski, Podstawowe pojęcia oświaty robotniczej, Poznań, 1934.

[2]) P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe, Braun, 1926, str. 26 — 28.

z nauką, ani też o dążności do całkowitego wyzwolenia się z pod jej wpływu. Z wielu względów rozwój nauki nie może być obojętny pracownikom oświatowym. Są oni bezsilni wobec faktu, że najdoskonalsze poznanie jest poznaniem naukowem, że żadne wychowanie nie może się obyć bez kształcenia intelektualnego i bez przyswajania wiadomości. Ktoby odrzucał wartość nauki, ten kompromituje siebie i wartości, jakie chce reprezentować. Nawet ten pracownik oświatowy, który w dużym stopniu posługuje się intuicją, zdany jest na korzystanie z dorobku nauki. Musi mu zależeć na tem, aby nauka nie zawodziła go w jego problematyce zawodowej, aby mógł się zwrócić do niej jako do źródła najkompetentniejszego. O ile nie dziwimy się, że uczeni z przed stu laty dopatrywali się niebezpieczeństwa dla nauki w działalności Grundtviga, o tyle obecnie stało się jasnem, że wielki spór oświatowców z przedstawicielami nauki dotyczy nie wartości nauki wogóle, ale przedewszystkiem sposobu posługiwania się nią w wychowaniu. W jakiej formie strukturalnej przyswaja się ludziom wiadomości naukowe, to dla rozwoju nauki jest obojętne. Sami uczeni stosują różne formy, jak monografje, opracowania syntetyczne, mniejsze lub większe kompleksy szczegółowych zagadnień. Wyczerpanie wszystkich wiadomości z jakiejś dyscypliny wiedzy w wychowaniu nie jest postulatem, któryby stawiało dobro nauki. Zato wymaga ono, aby przyswajanie wiadomości odbywało się zgodnie z prawdą naukową, aby było gruntowne, t. zn. odznaczało się pogłębieniem zagadnień, aby wyzwalało dążność do poszukiwania prawdy i szacunek dla tej działalności. Powierzchowne zaś traktowanie wiedzy naukowej, pozostawianie luk w wykształceniu naukowem jest dla rozwoju nauki niepożądane, niezależnie od tego, czy się odbywa w drodze popularyzacji wiedzy, a więc przedewszystkiem bez doboru wartości programowych, czy w oświacie pozaszkolnej. Jedna i druga akcja może stać się dla nauki równie szkodliwą. Gdy zaś chodzi o pozytywną pożyteczność dla rozwoju nauki, to poddana racjonalnym zasadom oświata pozaszkolna może mieć znacznie większą niż popularyzacja wiedzy. Przekonamy się o tem, gdy obejrzymy niektóre warunki, w jakich odbywa się jedna i druga akcja. Podnoszenie poziomu kultury wśród szerokich mas przez popularyzowa-

nie wiedzy jest czynnością względnie łatwą. Nie wymaga bowiem zastanawiania się nad celami, programem, metoda uprzystępniania narzuca się sama, wystarczy poprostu wziąć pierwsze lepsze wiadomości naukowe i podać je w sposób zrozumiały. Stąd jeszcze obecnie, kiedy w obozie oświatowym popularyzacja wiedzy straciła łaski, spotkać ją można w organizacjach skromniejszych, np. w niezwykle licznych stowarzyszeniach. Nie trzeba dokonywać specjalnych badań, aby zdać sobie sprawę, że wiedza naukowa, udzielona w dawkach po godzinie na tydzień, prowadzi do takiego związku między osobnikiem a nauką, który ma wszelkie cechy spoufalenia, tem bardziej, że w tych warunkach często zachodząca dążność do wyczerpania całej dyscypliny wywołuje powierzchowność.

Gdyby żadne czynniki nie składały się na to, to już sam fakt, że uczestnictwo w oświacie pozaszkolnej jest zajęciem pobocznem dla człowieka, musi skłaniać do rezygnacji z wyczerpania całej dyscypliny naukowej. Że zaś podawanie „jedynie rzeczy najważniejszych" wywołuje również powierzchowność, więc nie pozostaje nic innego, jak zerwać z podziałem wiadomości naukowych na przedmioty odpowiadające dyscyplinom naukowym i podawać je w takich konstelacjach, jakie najkorzystniej pozwalają zrealizować zamierzenia wychowawcze. Jedynie tą drogą oświata pozaszkolna może zrealizować zadania grupowe, jakie przyjęła na siebie, co dla nauki może obojętne, jedynie tą drogą może uchronić się przed powierzchownością w traktowaniu zagadnień i od luk w wykształceniu, jakie chce dać. To zaś nie jest obojętne dla nauki. Sam bowiem fakt posiadania dużego zasobu wiadomości naukowych przez osobnika z szerokich mas nie stanowi jeszcze wartości dla nauki. Te wymagania, jakie nauka ma pod adresem t.zw. szerokiego społeczeństwa, a więc konsumpcja wartości naukowych, stosowanie wyników nauki, popieranie jej, zależą nie od posiadania wiadomości, ale wogóle od poziomu kultury osobistej. W tych granicach, w jakich wogóle wychowanie może go podnieść, akcja poddana zasadom racjonalnym musi mieć znaczenie większe, niż popularyzacja wiedzy, oparta w szczupłym zakresie na zasadach racjonalnych. To zaś oznacza jednocześnie, że to wychowanie naukowe, na jakiem przedstawicielom nauki za-

leży w odniesieniu do szerokich warstw, t .zn. z wyłączeniem wychowania twórców nauki, da się zupełnie dobrze pomieścić w ramach wychowania grupowego. Służba dla nauki nie jest jego zadaniem naczelnem, a mimo to nauka jest na serjo zainteresowana w tem, jak się rozwija oświata grupowa, jakie rozmiary zdobywa, na jakim poziomie funkcjonuje, podobnie jak rozwój wychowania szkolnego nie jest dla nauki wcale obojętny. Jeżeli dla nauki płyną tem większe korzyści, im bardziej ono jest poddane zasadom racjonalnym, a jednym z warunków, podnoszących skuteczność wychowania jest włączanie do programu wartości często w innych konstelacjach, niż przewiduje teoretyczna systematyzacja wiedzy, to także ten przejaw uniezależnienia się akcji wychowawczej od nauki nietylko nie może budzić zastrzeżeń ze stanowiska dobra nauki, ale musi uchodzić za zdobycz pozytywną.

Wnioski praktyczne, wynikające z rozważań nad stosunkiem między nauką a programem wychowawczym winny oczywiście iść w kierunku ustalenia norm, jakim ten stosunek być powinien. W praktyce wychowawczej, szczególnie pozaszkolnej, wnioski te zostały już wysnute, a dalsza ewolucja programu pójdzie najprawdopodobniej jeszcze silniej po linji zastępowania teoretycznej systematyzacji wiedzy systematyzacją pedagogiczną. Wobec tego pozostaje jedynie przedstawić i zanalizować wnioski wysnute przez praktyków. Ponieważ sprawa ta wymaga obszerniejszych badań, przeznaczam ją do osobnej rozprawy.

STEFAN SZUMAN.

CHARAKTER JAKO WYŻSZA FORMA PRZYSTOSOWANIA SIĘ DO RZECZYWISTOŚCI

Pogląd na istotę charakteru, który zamierzam wyłożyć i uzasadnić w niniejszej rozprawie, jest rozwinięciem myśli, zawartych w dwóch dawniejszych moich pracach: 1) Zwierzę, dziecko, człowiek, i 2) Biologiczne podstawy charakteru. Wyciągam teraz ostateczne konsekwencje ze zrobionych tam założeń.

Tezą pierwszej pracy jest twierdzenie, że zwierzęta poniekąd są lepiej przystosowane do rzeczywistości, w której żyją, niż człowiek rozwijający się i dopiero formujący w okresie dzieciństwa i młodzieńczości, nieskrystalizowany, nie uformowany, nie posiadający jeszcze panowania nad sobą, wyrobionych poglądów i ustalonych zasad postępowania, czyli właśnie charakteru. W drugiej pracy charakterem autonomicznym nazywam ten szczebel w rozwoju osobowości, na którym wykształciła ona własne cele, ideały, poglądy i normy i zdobyła takie panowanie nad sobą, że według tych ideałów i norm sama sobą kieruje. W obydwu tych pracach mówiłem coprawda o dysharmonjach psychiki dziecięcej i młodzieńczej (temi ostatniemi zajmowałem się też szczególnie w książce o światopoglądzie młodzieży), ale nie rozpatrywałem dotąd dokładniej z punktu widzenia charakterologji tej rzeczywistości, do której człowiek rozwijający się nie jest jeszcze przystosowany, a to m. i. szczególnie dlatego, że tę nową rzeczywistość, z którą się musi zżyć, sam dopiero wytwarza.

Charakter jest, zdaniem mojem, swoistą formą przystosowania się do tej nowej rzeczywistości.

P r z y s t o s o w a n i e (adaptacja), w biologicznem znaczeniu, polega na możności egzystencji i prosperowania danego stworzenia (lub danego rodzaju stworzeń) w pewnem środowisku, dzięki odpowiednim reakcjom na podniety tego środowiska. Podniety środowiska można zależnie od ich wpływu na organizm podzielić na trzy grupy: na takie, które są korzystne dla życia i prosperowania organizmu, na takie, które mu szkodzą i go niszczą, i w końcu na takie, które efektywnie nań nie oddziałują, nie wywołując w nim reakcji. Te ostatnie nazwiemy podnietami indyferentnemi. Naogół zwierzęta niżej zorganizowane (i rośliny) żyją w środowisku bardzo ograniczonem, t. j. zawierającem tylko małą ilość podniet efektywnych. Im bardziej organizm zwierzęcy jest rozwinięty, tem obszerniejsze naogół staje się jego środowisko, tem więcej jest podniet, wywołujących swoiste reakcje. Otoczenie danego organizmu nie pokrywa się z jego środowiskiem, bo zawiera masę podniet nie efektywnych, nie działających na organizm. Środowiskiem będziemy nazywali zespół podniet efektywnych tego wycinka świata, w którym dane zwierzę żyje. Można twierdzić, że każda istota żyje wyłącznie tylko w swem środowisku, a wszystko, co poza tem środowiskiem jeszcze w świecie istnieje, nie istnieje dla tej istoty, nie wywołując w niej żadnej reakcji, nie zmieniając nic w jej żywym organizmie. Barwy, kształty i światła przedmiotów nie istnieją np. dla organizmów ślepych, ani tony, dźwięki, krzyki, wołania i odgłosy dla istot głuchych. Niektóre zwierzęta reagują na intensywność światła i na jego kierunek, ale nie na przedmioty widzialne. Przedmioty, tak jak my je widzimy, istnieją tylko dla zwierząt o podobnej budowie oka i o podobnej organizacji centralnego systemu nerwowego. Są zwierzęta orjentujące się tylko węchem, smakiem i dotykiem, pozatem (zależnie od rodzaju) zwierzęta nie reagują na wszystko, co zmysły ich odzwierciadlają. Podniety „obojętne" nie pobudzają czynności, nie wywołują żadnej reakcji motorycznej, żadnego skierowania uwagi, nie stają się przyczyną żadnego przeżycia uczuciowego, nie budzą zainteresowania. Krowa nie interesuje się kwiatami na łące, nie przygląda się im, nie wybiera tych lub innych kwiatków, a pszczoła reaguje właśnie na kwiaty, na różną ich barwę i ich zapach, a nawet kształt, a nie na „siano" w całości.

W środowisku pająka kwiaty i ich barwy i zapachy nie istnieją, bo nie odgrywają w życiu jego najmniejszej roli.

Przez przystosowanie się rozumie się, poza powyżej podaną definicją, szczególnie też jeszcze korzystne dla życia organizmu reakcje na zmiany w środowisku. W rozprawie niniejszej zajmiemy się specjalnie tylko przystosowaniem się psychicznem, które polega szczególnie na zachowaniu się przystosowanem do zmiennych, stosunkowo nagle występujących i mniej lub więcej nowych konstelacyj podniet w środowisku. Najwyższą formą przystosowania się do nowych, nieznanych sytuacyj jest inteligentne zachowanie się. Przystosowanie się psychiczne ma jeszcze tę właściwość, że towarzyszą mu zwykle pewne wewnętrzne przeżycia, np. uwagi, dążenia, obawy, ciekawości, pragnienia, zadowolenia, przyjemności lub przykrości. Przystosowanie się psychiczne jest, zdaniem mojem, tylko uzupełnieniem i udoskonaleniem adaptacji biologicznej. Życie psychiczne powstało pierwotnie tylko i właśnie w tym celu, aby umożliwić dokładniejsze, szybsze i sprawniejsze przystosowywanie się organizmów do coraz rozleglejszego środowiska.

Po tych wstępnych rozważaniach na temat biologicznego i psychicznego przystosowania się możemy przejść do właściwego tematu.

Zwierzęta są przystosowane do życia każde na swój sposób, ale, ściśle mówiąc, nie do życia i do rzeczywistości wogóle, lecz do tego małego wycinka świata, który obejmuje ich środowisko. W tem środowisku zwierzęta kierują się, jak się mówi, instynktem. Instynktami nazywamy celowe, t. j. dla organizmu korzystne reakcje na podniety środowiska, następujące automatycznie, bez uświadamiania sobie ich celowości. — Do instynktowego zachowania się należy też popęd w kierunku przedmiotów instynktu, t. j. impulsywna skłonność wykonywania pewnych czynności odnośnie do tych przedmiotów, oraz „zainteresowanie" temi właśnie przedmiotami, czyli przeżywanie i odczuwanie jednych podniet jako przyjemnych, drugich jako przykrych i odpychających.

Przyjmujemy, że takie przeżycia istnieją co najmniej u wyżej zorganizowanych zwierząt, chociaż, oczywiście, dowieść tego niepodobna. Zarówno reakcje i czynności zewnętrzne zwierząt, jak i ich popędowe i emocjonalne przeżycia wewnętrzne są biologicznie celowe i służą przystosowaniu się do środowiska. Kurczęta odczuwają instynktowy, wrodzony strach przed jastrzębiem i kryją się na jego widok pod kurę, ponieważ jest dla nich niebezpieczny. Obie reakcje są biologicznie celowe. Kot poluje na myszy niewątpliwie niecałkiem automatycznie, jak jakiś specjalny aparat do chwytania myszy, lecz dlatego, że mu to robi przyjemność — zarówno polowanie, jak i zjadanie myszy. Można powiedzieć, że natura „wynagradza" zwierzęta przyjemnemi przeżyciami, jeżeli wykonują czynności biologicznie dodatnie, i ostrzega je przykremi przeżyciami (jak obawą, wstrętem, lękiem, bólem) przed czynnościami biologicznie szkodliwemi. Przystosowaniu towarzyszą u zwierząt naogół uczucia przyjemne, sytuacjom, w których zwierzę jest zagrożone i może swoje przystosowanie utracić, przeżycia nieprzyjemne. Zarówno jedne jak i drugie są współczynnikami przystosowania się. U zwierząt życie psychiczne jest wyłącznie funkcją przystosowania. Nie istnieje u nich przeżywanie dla przeżywania, ani „myślenie" dla samego myślenia. Nie rozwinęły się u nich jeszcze czysto h e d o n i s t y c z n e i czysto p o z n a w c z e skłonności psychiki. Można to także wyrazić słowami: zwierzę jest szczęśliwe, bo nie myśli, jest szczęśliwe, bo żyje chwilą i nie zna obaw przed przyszłością, jest szczęśliwe, bo nie zna śmierci, dopóki ona nie nadejdzie; jest szczęśliwe, bo nie ma wyrzutów sumienia, i nie zna rozterki duchowej; żyje szczęśliwie bez problemów, które człowieka trapią. Nie podlegając różnym duchowym rozterkom, które są charakterystyczne dla ludzkiej natury, nie jest też zwierzę, oczywiście, zdolne do głębszych i wyższych przeżyć, których doznaje człowiek w sferze poznawczej, artystycznej i religijnej. Ale mimo to w pewnym sensie, który bliżej poznamy, j e s t w s u m i e d o s w o j e j c i a s n e j r z e c z y w i s t o ś c i l e p i e j p r z y s t o s o w a n e, n i ż c z ł o w i e k d o o g r o m u ś w i a t a,

który przed nim otworzyły jego myśl i jego wzloty duchowe.

Człowiekowi psychika jego służy pierwotnie niewątpliwie także przedewszystkiem do przystosowania się do rzeczywistości. Dotyczy to przedewszystkiem jego intelektu, który ma na celu przystosowanie się do nowych, nieznanych sytuacyj. Matką wynalazku, jak się mówi, jest potrzeba. Człowiek zaczął myśleć i zastanawiać się w chwili, w której instynktowe działanie okazało się niedostatecznem dla opanowania niezwykłych sytuacyj. Przystosowanie się intelektualne jest wyższą formą przystosowania się, niż przystosownie się instynktowe.

Intelekt pozwala przewidywać, inteligencja wynajduje nowe środki i sposoby osiągania celów i zaspakajania potrzeb, stwarza narzędzia, aparaty i maszyny, zastępujące i ulepszające narządy, któremi dysponuje instynkt. Intelekt racjonalizuje nasze działanie, czyni je świadomie celowem i celowo praktycznem. Intelekt pierwotnie służy nie teorji, lecz praktyce, ma na celu korzyść praktyczną i zaspakajanie potrzeb, a nie poznanie. Ale teoretyczne poznanie jako takie, głód wiedzy jako taki, wynikają nie z praktycznych potrzeb, lecz motywem ich jest dążenie do jasności, do wyjaśnień, do rozwiązywania problemów i poznawania nieznanego. Na wyższych szczebiach rozwoju intelekt nie jest już li tylko doskonalszą formą przystosowania się do rzeczywistości, lecz spekulacją teoretyczną. Prawda jako taka, a nie korzyść wynikająca z poznania, staje się istotną pobudką dociekań umysłowych. Poznanie staje się celem samo przez się, nie służy już tylko przystosowaniu, lecz, jak zobaczymy, staje się nawet źródłem dezadaptacji.

Wcześniej niż rozum, uczucie w psychice ludzkiej traci swój naturalny związek z funkcją przystosowania i zaczyna być celem samo przez się. Zwierzęta kierują się nieświadomie uczuciami i popędami dla swej biologicznej korzyści.

U człowieka już w najwcześniejszem dzieciństwie następuje (jak nazwałem to zjawisko w rozprawie: Zwierzę, dziecko, człowiek) rozpad instynktów, to znaczy, że uczucia i popędy tracą bezpośredni biologiczny związek z funkcjami

i czynnościami instynktowemi, dla życia organizmu i gatunku pożytecznemi, i przyjemność staje się wyodrębnionym, świadomym celem dążenia.

Zgodnie z teorją Freuda zasada przyjemności kieruje postępowaniem już małego dziecka. U zwierzęcia niema w jego działalności świadomej różnicy między subjektywnem, emocjonalnie zabarwionem dążeniem, a objektywnem wskazaniem czynu. Zwierzę pragnie tego, co jest dla niego wskazane, a ma odrazę do tego, co jest dlań szkodliwe. Człowiek, gdy zechce, może się kierować wyłącznie hedonistycznemi, subjektywnemi pobudkami i często się niemi kieruje, zwierzę nie czyni tego, ponieważ w działalności instynktowej emocjonalna pobudka i racjonalna (nieświadoma) racja zlewają się w jedno.

Dziecko, jak starałem się wykazać również we wspomnianej powyżej rozprawie, jest istotą do życia mniej przystosowaną niż zwierzę, bo jest opanowane hedonizmem, bo zbytnio podlega zachciankom, kaprysom i nastrojom. Bez pomocy dorosłych dziecko nie utrzymałoby się przy życiu, chociaż, naodwrót, skrajnie subjektywna postawa dziecka wobec rzeczywistości jest możliwa li tylko dzięki temu, że opieka rodziców i dorosłych wogóle umożliwia mu nieliczenie się z rzeczywistością objektywną. Dziecko przebywa w świecie zabawy, t. j. przyjemnej aktywności, która nie ma na celu przystosowania się do objektywnej rzeczywistości, lecz poprostu przyjemne spędzanie czasu. Celem aktywności dziecka jest przyjemność urozmaiconej aktywności, a nie objektywny, celowy efekt tej aktywności. Zabawa mimo to spełnia ważną funkcję, a mianowicie rozwija umysł i przygotowuje do przyszłych dojrzałych czynności „na serjo". Ale dziecko, bawiąc się, nie czyni tego, aby się kształcić, i nie wie, że w ten sposób rozwija swoją psychikę. Zabawa odbywa się w zasadzie poza rzeczywistością, a w każdym razie obok niej, czy ponad nią. Rzeczywistość jest w niej tylko pretekstem, a nie obowiązującą realnością. Dziecko igra w niej czynem i fantazją według chwilowych, subjektywnych zachcianek, a nie według objektywnych, szanujących jej realność, wskazań. Szczególnie zabawy iluzyjne i fantazyjne są jaskrawym przykładem tej subjektywnej niezależności dziecka od

objektywnego świata. Dziecko buja w nim swobodnie, nie czując się niczem skrępowane. Żyje i prosperuje, ponieważ dorośli o życie jego i jego potrzeby życiowe dbają, a nie dzięki swej aktywności, która straciła związek z rzeczywistością, i dla przystosowania się do niej nie ma bezpośrednio już żadnego znaczenia.—Ale dziecko jest dzieckiem, t. j. istotą przejściową, dojrzewającą, która właściwie dlatego utraciła animalne przystosowanie do rzeczywistości, aby dojrzewać do nowego przystosowania, aby się uczyć i rozwijać, aby w okresie tego braku konieczności samodzielnego przystosowywania się wytwarzać stopniowo nowe formy, które są człowiekowi potrzebne do przystosowania się na szczeblu wyższym.

Liczne zjawiska świadczą jednak o tem, że dziecko rzeczywiście nie jest w swej subjektywnej postawie do rzeczywistości przystosowane. Najskrajniej przedstawia tę sprawę psychoanaliza (chociaż, zdaniem mojem, zbyt skrajnie) w swych twierdzeniach o konfliktach wczesnodziecięcych, jak konflikt Edypa, kastracji i t. p. Ale wszelkie dzieci rozpieszczone, niegrzeczne, nerwowe, trudne etc. są wyraźnie nieprzystosowane dzięki przerostowi subjektywnej postawy, co stwierdza między innemi również Adler, a szczególnie też jego uczeń Künkel. Tak charakterystyczne dla małych dzieci zjawisko, jak ich płaczliwość jest m. in. objawem tego nieprzystosowania. Do takich objawów należą także chorobliwe fantazje, nerwowe lęki i obawy, wybuchy niepohamowanego gniewu i furji, zacięty upór, chorobliwa nieśmiałość i t. d. Tamą dla chorobliwej wybujałości dziecka w tym kierunku są początkowo jedynie wymagania ze strony rodziców i wychowawców w zakresie posłuszeństwa (o ile są rozsądne i rozumne), współżycie z innemi dziećmi, których subjektywna postawa najlepiej przeciwstawia się subjektywności danego dziecka, a zczasem stopniowe przejście od zabaw iluzyjnych do zajęć konstrukcyjnych i od zabawy do pracy. Dziecko jest istotą niesamodzielną, potrzebującą nietylko materjalnej pomocy i opieki dorosłych, aby móc istnieć, lecz również psychicznego oparcia z ich strony, autorytetu ich psychiki i narzuconych przez dojrzały umysł norm, któreby się przeciwstawiły subjektywistycznym, egocentrycznym, nie-

przystosowanym do rzeczywistości, arealnym, aracjonalnym i w zasadzie dysharmonijnym, destruktywnym pierwotnym tendencjom psychiki dziecięcej. Dziecko podlega autystycznym, hedonistycznym i fantastycznym dążeniom, które tam, gdzie brak wychowania, lub gdzie wychowanie jest fałszywe, opanowują psychikę dziecięcą w zupełności, prowadząc do jej rozstroju. Ponieważ, zdaniem mojem, dziecko jeszcze nie ma charakteru, zapomocą którego samo sobą mogłoby kierować i samo panować nad sobą, przeto potrzebuje pomocy dorosłych. Ponieważ dziecko nie może być posłuszne sobie, przeto musi być posłuszne wychowawcom.—Ale oczywiście tylko odpowiednie, rozumne wyzyskanie tego posłuszeństwa ze strony wychowawców może zastąpić dziecku jego pierwotny brak własnego charakteru i doprowadzić do pośredniego przystosowania do rzeczywistości. W odpowiedniem środowisku wychowawczem dzieci rozwijają się szczęśliwie i zdrowo, m. i. głównie też dlatego, że są naiwne, proste i psychicznie nieskomplikowane, że nie znają trosk walki o egzystencję i wewnętrznych psychicznych komplikacyj i konfliktów dorosłych. Naiwność dziecka, czyli jego niewiedza, czyli bezproblematyczność jego umysłu, czyli prosta niezamącona wiara w istnienie, jako tłumaczący się sam przez się fakt, oraz ufne bezkrytyczne poleganie na autorytecie dorosłych, chroni je przed trudnościami wewnętrznemi, którym podlegają młodzież i ludzie dorośli. Łatwiej dziecku, jako istocie naiwnej, przystosować się do rzeczywistości, w której tych trudności jeszcze niema. N a i w n o ś ć t a z a t r a c a s i ę w o k r e s i e d o j r z e w a n i a, w wieku młodzieńczym. Powstają problemy filozoficzne i zagadnienia bytu, rodzą się w dojrzewającym umyśle mniej lub więcej spontanicznie pytania, dotyczące genezy świata, sensu istnienia, wartości i celu własnego życia i osobistego powołania. Młodzież przestaje patrzeć na rzeczywistość ze ślepą ufnością, zaczyna krytycznie odnosić się do dorosłych, do ich poglądów i zasad, którym dotąd była posłuszna. Coraz silniej dochodzi do głosu popęd płciowy, a równocześnie wschodzi zorza czystej idealnej miłości. W sercu i umyśle powstaje świat ideałów, pragnienia i subjektywne dążenia rodzą wizję idealnej, dobrej, pięknej,

wzniosłej rzeczywistości, w porównaniu z którą byt realny wydaje się zimny, bezduszny, zły, niesprawiedliwy i obcy. Młodzież zaczyna sama w sobie odkrywać złe i dobre skłonności. Wytwarza własne cele, dążenia, własne ideały, własne normy, a równocześnie odczuwa trudności podporządkowania im swych własnych zachcianek i namiętności. Egoistyczne potrzeby i altruistyczne ideały ścierają się w samej psychice młodzieńczej. Budzi się egorefleksja i młodzież przypatruje się walce, która się w niej samej odbywa, biorąc aktywnie udział i po jednej, i po drugiej stronie. Rozpoczyna się walka z samym sobą, to jest podstawowy proces charakterogeniczny.

Jedną z zasadniczych cech młodzieńczej psychiki jest krytycyzm i usamodzielnienie się poglądów. Ale utrata zaufania do autorytetu dorosłych, zachwianie się silnej, dziecięcej wiary, pociąga też za sobą bezwzględnie niepewność poglądów, niejasność postawy wobec życia, przykrą świadomość zagadkowości bytu. Byt jest ciekawy, właśnie dlatego, że stopniowo odkrywa przed dojrzewającym umysłem swoje zagadki, ale w jego tajemniczości i odchłannej nieograniczoności jest zarazem coś przerażającego. Można być przystosowanym umysłowo i racjonalnie tylko do czegoś, co się poznało, d o n i e z n a n e g o j e s t e ś m y n i e p r z y s t o s o w a n i. Otóż umysł ludzki wogóle, a ontogenetycznie umysł młodzieńczy, dojrzewający, odkrywa dziedziny zbyt szerokie dla siebie. Rozum ludzki, który pierwotnie, jak już wspomniałem, ma zadania czysto praktyczne i jest ulepszeniem przystosowania do rzeczywistości realnej, przestaje być narzędziem przystosowania, i na własną rękę zaczyna przemierzać rzeczywistość, aż do jej poznawczych granic.

Opuszcza środowisko realne, w którem pierwotnie przebywał i które coraz dokładniej rekognoskował, aby rozszerzyć je o nieznane i hipotetyczne dziedziny. Rzeczywistość staje się boleśnie problematyczną, staje się przyczyną cierpień dla odczuwających nieprzystosowanie do jej bezmiarów.

W okresie młodzieńczym, w inny sposób niż w dzieciństwie, ale niemniej fatalnie, również uczuciowe i popędowe przeżycia przestają spełniać czysto biologiczne funkcje, kieru-

jące przystosowaniem. U dziecka są one, jak już wiemy, motywem postawy hedonistycznej. Ta gra, oczywiście, zasadniczo ważną rolę również w postępowaniu młodzieży i człowieka dorosłego. W dojrzewającej psychice człowieka powstaje ponadto jeszcze nowa forma uczuciowego subjektywizmu, który prowadzi do uczuciowego i sentymentalnego ustosunkowania się do natury, do przyrody, do kosmosu, do ludzi, do rzeczywistości. Młodzież jest, jak wiadomo, uczuciowa, emocjonalnie chwiejna, opanowana zmiennemi nastrojami, często zachmurzona przedwczesnym pesymizmem, nadwrażliwa, nieopanowana uczuciowo. Przewrażliwienie uczuciowe i sentymentalny subjektywizm nie ułatwiają, oczywiście, przystosowania do życia, lecz go poważnie utrudniają. Przerost uczuciowości i chwiejność nastrojów, jest przecież charakterystyczną cechą neurastenji i histerji oraz innych rozpowszechnionych neuroz.

Trzecim charakterystycznym momentem dezadaptacji psychicznej młodzieży jest wewnętrzne rozszczepienie jej natury. Świat dziecka jest jednolity, świat młodzieży jest dwulicowy, dwuwartościowy, dualistyczny. Można nań patrzeć i idealistycznie, i pozytywistycznie; jest on zarazem i realnym, trzeźwym bytem, i idealną koncepcją; zawiera i dobro, i zło; jest i materją, i duchem; przyrodnicze, mechaniczne, determinowane procesy przebiegają w nim obok aktów wolnej, nieprzymuszonej woli; niewiadomo czy jest skończony, czy nieskończony. Umysł dojrzewający odkrywa w nim mnóstwo sprzeczności, a serce niepokoi się sprzecznemi dążeniami, wyłaniającemi się z własnej jaźni. Niepodobna się przystosować i nie można znaleźć spokoju, póki się nie dokona wyboru, póki się nie osiągnie jasności, póki się nie dojdzie do syntezy. Nie pomoże tu żaden kompromis, nie zadowoli chwiejne życie chwilowemi nastrojami, nie zbawi ucieczka. Młodzież szuka wyjścia z tej udręki, z ciężkich utrapień tego nieprzystosowania do kosmosu, w którym żyje.

Stopień dojrzałości psychicznej, który osiąga młodzież zarówno pod względem umysłowym, jak pod względem uczuciowym, jest zatem w porównaniu z wiekiem dziecięcym coprawda wyższym szczeblem rozwoju psychicznego, ale nie jest

tem samem szczeblem lepszego przystosowania psychicznego do rzeczywistości. Jest on raczej wyraźnie okresem dezadaptacji i potrzebne są nowe czynniki i siły duchowe, któreby pozwoliły jaźni ludzkiej powrócić do harmonji i do znalezienia sobie właściwego miejsca w tej nowej rozległej rzeczywistości, którą umysłem i sercem sama odkryła. Odkrycie nowych nieznanych krajów, wymaga aklimatyzacji do ich warunków, jeżeli te krainy mają się stać nową ojczyzną. Zdaje mi się, że człowiek uzyskuje przystosowanie do swoistej rozległej rzeczywistości, jaką odkrywa i tworzy jego dojrzewający umysł, w miarę jak wyrabia sobie charakter. Przez słowo charakter rozumie się, oczywiście, różne rzeczy, posługując się tym wyrazem m. i. również tak, jakoby on był synonimem osobowości, indywidualności etc. Mówimy tu jednak o charakterze nie w sensie różnicowym (odrębność struktury psychicznej poszczególnych indywiduów), ani też nie mamy na myśli t. zw. wrodzonego charakteru, czyli dziedzicznie uwarunkowanej duchowej indywidualności poszczególnych jednostek ludzkich. Charakterem nazywamy wyłącznie nadbudowę naszej wrodzonej (czy też tej pasywnie rozwijającej się) natury, wytworzoną własnym wysiłkiem, intencjonalną, świadomą pracą nad samym sobą. Charakter w tem znaczeniu jest charakterem autonomicznym, t. j. samorządnym, odpowiedzialnym za swe czyny, realizującym pewne osobiste dążenia, walczącym o pewne ideały i wartości, i kształcącym i urabiającym samemu własną osobowość, według jej swoistych założeń, zawiązków i talentów, i według idealnego wzoru samego siebie. Charakter polega na owocnej pracy nad sobą i na umiejętnem przerabianiu i rozwijaniu samego siebie w ten sposób, aby coraz bardziej własne ja stawało się ucieleśnianiem i realizacją potencjonalnie i ideowo najdoskonalszego ja. Doskonałością nazywamy w tym związku nie doskonałość w tem czy innem znaczeniu moralnem (ocenianą tym lub innym systemem moralnym), lecz doskonałość imanentną, to jest taką, która w ramach danej indywidualnej osobowości osiągnięta być może, oceniana jej samopoczuciem i jej sumieniem, przyczem oczywiście nie negujemy faktu, że każde indywiduum ludzkie mie-

ści się w swych poglądach, zasadach i ideałach w obrębie religijnych wierzeń i moralnych pojęć, przyjętych przez pewne grupy społeczne i wśród nich rozpowszechnionych. Otóż praca, którą wykonywamy, kształtując samych siebie i rozwijając nasz charakter, ma m. i. na celu przystosowanie do rzeczywistości. Wyrósłszy ponad biologiczną rzeczywistość, indywidualna jaźń nie zdobywa przystosowania do nowo odkrytego świata, póki nie wytworzy charakteru. Przystosowuje się ona w miarę jak wytwarza charakter. Zależnie od doskonałości charakteru przystosowanie jest mniejsze lub większe. Aby uniknąć nieporozumień, zaznaczamy jednak, że charakter nie polega wyłącznie na przystosowaniu się i że spełnia jeszcze inne swoiste funkcje. Pojęcie przystosowania będziemy też musieli, odnośnie do funkcji charakteru, określić ponownie dokładniej.

Przystosowanem nazywaliśmy dotąd zachowanie się organizmu, pozwalające mu żyć i prosperować w różnych warunkach środowiska. Otóż przystosowanie ma poza zewnętrzną stroną (reakcje korzystające z przydatnych wpływów środowiska, a unikające podniet szkodliwych, oraz modyfikacje reakcyj wobec zmiennych nowych warunków) także swoją stronę wewnętrzną. Przystosowanie następuje w ten sposób, że organizm, wytrącony przez efektywne podniety środowiska z równowagi, uzyskuje tę równowagę z powrotem, wykonawszy reakcję przystosowaną. Każdą adaptację poprzedza zatem dezadaptacja. Życie polega na ciągłem powracaniu do równowagi organizmu, wciąż z równowagi wytrącanego. Organizm jest pod tym względem podobny do łodzi kołyszącej się na fali: znajduje się w chwiejnej równowadze. Nic nie szkodzi, że traci równowagę, byle ją zawsze na nowo odzyskiwał. Ciągłe tracenie równowagi i ciągłe jej odzyskiwanie jest nawet koniecznym warunkiem procesów życiowych. Tak samo jak życie organiczne, oscyluje też życie psychiczne. Oscylacje są mniejsze lub większe. Poza zwykłemi podnietami życia codziennego działają także niekiedy niezwykłe zdarzenia, wprowadzające organizm w większe i nieraz niebezpieczne zachwiania. Takiem poważnem zachwianiem się jest np. ciężka choroba. Takiem zasadniczem zachwianiem natury ludzkiej jest także dojrzewanie psychiczne, wystawiające

organizm duchowy na działanie nieznanych dotąd podniet światopoglądowej natury. Odbywa się w tym okresie zasadnicza zmiana środowiska, wymagająca zasadniczego przystosowania. Nie może się ono odbyć bez zasadniczej zmiany samej natury ludzkiej, bez zupełnego przekształcenia wewnętrznego, któreby umożliwiło przystosowanie do nowej rzeczywistości.

Proces przystosowania się ma, jak powiedzieliśmy, także swoje wewnętrzne oblicze. Chwilowy czy trwały brak przystosowania objawia się m. i. niezadowoleniem, niesmakiem, strachem, lękiem, rozpaczą, rozstrojem nerwowym, natomiast przystosowaniu towarzyszy naogół pogoda, radość, optymizm, odwaga i dobre samopoczucie. Brak przystosowania młodzieży, jej nieumiejętność znalezienia sobie miejsca w świecie, powoduje jej pesymizm, jej cierpienia światopoglądowe, jej Weltschmerz i dezorganizację jej psychiki.

Charakter jest walką o równowagę duchową, jest samą równowagą, chociaż oczywiście nie niewzruszoną, niewrażliwą na nic, statyczną równowagą opoki, lecz utrzymywaniem równowagi i mężnem powracaniem do niej, mimo wstrząsów i przeciwności. Praca charakteru jest podobna do lawirowania okrętu wśród burzy, jest czujnością, sterowaniem, mądrem szafowaniem żaglami i paliwem, odwagą, nieustraszonością i wytrwałem dążeniem do celu. Charakter jest zachowywaniem kursu niezależnie od pogody oraz kierunku i nasilenia wiatrów. Innemi słowy: charakter jest panowaniem nad sobą zapomocą swej woli i świadomem kierowaniem sobą. Na niższych szczeblach rozwoju w zakresie życia wegetatywnego i animalnego przystosowanie następuje automatycznie i instynktownie. Organizmy przystosowują się, bo organizm się przystosowuje: organizm roślin i zwierząt nie może się nie przystosowywać (w ramach swego środowiska), bo fizjologicznie, biologicznie, popędowo i instynktownie jest swoją naturą zniewolony do przystosowania się. Dlatego też, w obrębie własnego środowiska, organizm roślinny i zwierzęcy w zasadzie zawsze jest przystosowany, dopóki nie zniszczą go jakieś wyjątkowe zdarzenia, do których już przystosować się nie potrafi. Przystosowanie na wyższych szczeblach rozwoju jest dwojakie: poza fizjologicznem i instynktowo-popę-

dowem przystosowaniem istnieje jeszcze przystosowanie intelektualne i woluntarne. Te dwie ostatnie formy psychicznego przystosowania są świadome. Intelektualne przystosowanie wymaga refleksji i zastanowienia się, czyli pracy umysłu, to znaczy również wysiłku umysłu i pracy nad własnym umysłem. Jest ono zatem oparte na pracy nad sobą, na rozwijaniu własnego intelektu, na kształceniu samego siebie. Wolicjonalne przystosowanie wymaga jeszcze bardziej wysiłku, walki z samym sobą, oraz rozwijania, hartowania i kształtowania własnej woli, by rozwinęła energję i siłę, potrzebną do panowania. Podczas gdy przystosowanie na niższym biologicznym szczeblu (refleksywne, fizjologiczne, instynktowe) jest z natury swej sprawne (bo jest samą biologiczną funkcją organizmów, nie mogącą funkcjonować inaczej, jak sprawnie), przystosowanie intelektualne i wolicjonalne wykazuje różne szczeble sprawności, zależnie nietylko od wrodzonej jakości intelektu i woli, ale szczególnie również od stopnia wykształcenia obu, co znów jest uzależnione od ilości osobistego wysiłku, włożonego w ich ulepszenie. Charakter też jest nietyle charakterem w jakiemś absolutnem znaczeniu, ile raczej stopniem osiągniętej samodzielności w kierowaniu sobą i w przystosowywaniu się zapomocą intelektu i woli.

Wyższe formy przystosowania się, o których mówimy, mają też jeszcze tę właściwość, że są przystosowaniem się nietylko do zewnętrznego środowiska, ale również do samego siebie, do trudności i sprzeczności istniejących w naszej własnej naturze. W aktach tego przystosowania rozstrzygamy wewnętrzne konflikty, i zależnie od tego, jak daliśmy sobie radę z samym sobą, przystosowaliśmy się, lub nie. Przystosowanie się psychiczne tego rodzaju następuje zwykle po walce wewnętrznej, nie jest więc automatyczne i odruchowe. Podobne zjawiska spotykamy jednak również w dziedzinie fizjologicznej. Gdy nastąpiło zakażenie trucizną czy bakterjami, organizm, jak wiadomo, „walczy", wytwarzając przeciwtrucizny (antytoksyny), mobilizując białe ciałka krwi, które pochłaniają bakterje i t. p. Tylko że to jest walka nieświadoma, przez nikogo nie kierowana, walka jakby dwóch wojsk bez wodza i od

żadnej instancji kierującej niezależna. Z walki tej wychodzi organizm, jeśli nie uległ chorobie, albo chorobą osłabiony, albo też wzmocniony po zwycięstwie nad chorobą, a mianowicie ze zwiększoną odpornością na ponowne zakażenie tą chorobą, którą to odporność zyskuje przez nadprodukcję antytoksycznych substancyj w czasie choroby. Podobnie, duchowe, wewnętrzne konflikty i zaburzenia kończą się albo zagładą organizmu (rozstrojem nerwowym, chorobą psychiczną), albo osłabieniem charakteru, który uległ, albo w końcu wzmocnieniem i uodpornieniem charakteru na przyszłość. Charakteru się nie ma, lecz zdobywa się go i wytwarza. Przystosowanie w zakresie walk i konfliktów duchowych nie jest czemś od urodzenia danem, lecz czemś, co się rozwija i zwiększa w miarę intensywnego przystosowania się. W języku potocznym mówi się coprawda czasami o łatwości przystosowywania się niektórych ludzi w znaczeniu ich uległości, ich kompromisowości i właśnie braku charakteru u nich. Zachodzi tu niedokładność rozróżniania między przystosowaniem zewnętrznem i wewnętrznem. Można swem zachowaniem się osiągać nazewnątrz pewne rezultaty, osłabiając równocześnie odporność własnego charakteru, dezorganizując te zasadnicze siły jaźni, które właśnie o przystosowaniu stanowią.

Przystosowanie zapomocą charakteru ma jednolity front. Najważniejszym jego atutem jest wewnętrzna siła, a ta zasadnicza energja przystosowania zostaje osłabiona przez każdą niezgodność z sobą samym. Powodzenie zewnętrzne okupione wewnętrznym kompromisem, któremu brak aprobaty moralnych ideałów jaźni pociąga za sobą upokorzenia wewnętrzne i stwarza dezadaptację, na innem, ważniejszem polu. Przez przystosowanie się nie rozumiemy, oczywiście, umiejętności postępowania zapewniającego zewnętrzne sukcesy kosztem wewnętrznej harmonji, przy dezorganizacji wewnętrznej. *Przystosowanie nietylko wymaga zgody sumienia, ale jest samym wyrazem sumienia, jego istotną funkcją.*

Sumienie kieruje naszem przystosowaniem, a bynajmniej go nie utrudnia. Sumienie w znaczeniu religijnem i moralnem przestrzega nas przed grzechem. Grzech, poza tem że w znaczeniu

religijnem jest przekroczeniem moralnych obowiązków, jest równocześnie „plamą na charakterze", jest „upadkiem duszy", a poza tem też osłabieniem moralnej siły osobowości, czyli charakteru. Sądzę, że o sumieniu można i należy mówić w znaczeniu o wiele szerszem, określając tym terminem wszelkie budzące się w naszej świadomości powściągi i opory, chroniące nas przed wewnętrzną dezadaptacją, przed postępowaniem i działaniem przeciwnem istotnemu dobru naszej jaźni. Zwykle mówi się o „p o c z u c i u", które się ma co do słuszności lub niesłuszności jakiegoś postanowienia. To poczucie, to sumienie w najszerszem tego słowa znaczeniu, jest intuicyjne o tyle, że wyprzedza argumentację, starającą się uzasadnić lub usprawiedliwić takie lub inne postępowanie w danym wypdku. Czujemy, co być powinno, nie zdając sobie jeszcze jasno sprawy z tego, czemu tak być powinno. Kierujemy się w znacznej mierze poczuciem, wyczuciem, taktem, t. j. uczuciową dodatnią lub ujemną reakcją na budzące się w nas zamierzenia. Charakter, innemi słowy, nie pracuje czysto racjonalnie, uzasadniając rozumowo nasze postępowanie, lecz kieruje niem zasadniczo zapomocą uczuciowych motywów, nagradzając pewne decyzje „dobrem sumieniem", czyli dobrem samopoczuciem jaźni. Uderzająca jest analogja z przystosowaniem biologicznem, które, jak już wiemy, jest także, tam gdzie niem kieruje psychika, nagradzane dobrem samopoczuciem. W sferze wyższego rodzaju przystosowania przy pomocy charakteru, powstaje jednak często konflikt, przy którym zwycięstwo charakteru zostaje coprawda nagrodzone dobrem samopoczuciem i zadowoleniem z siebie, przy równoczesnem niezadowoleniu z koniecznej przytem straty w zakresie egoistycznych i hedonistycznych dążeń natury ludzkiej, np. konieczności zrezygnowania z przyjemności sensualnej, z ambicji osobistej, z korzyści materjalnej i t. p. Charakter nie polega też, jak się często mylnie twierdzi, na rezygnacji z wszelkiej pobudki i premji emocjonalnej, hedonistycznej, na rzecz obowiązku, lecz na podleganiu raczej pobudkom i nagrodom emocjonalnym sumienia (dobre samopoczucie, radość przezwyciężenia się, przyjemność poczucia, że się postąpiło korzystnie dla wzmocnie-

nia własnego charakteru), niż czysto sensualnym popędom, egoistycznym i innym, t. zw. niższym pobudkom.

Spróbujemy teraz poznać zasadnicze adaptacyjne funkcje charakteru. Charakter jest, po-pierwsze, podstawową formą przystosowania psychiki do społeczeństwa. Ludzie nie żyją w czysto biologiczno-przyrodniczem środowisku, jak zwierzęta, lecz są członkami i w znacznej mierze wytworami społeczeństwa, kultury i cywilizacji. Zarówno ekonomicznie, jak psychicznie korzystają z jego pomocy i wpływów, ale też w stosunku do społeczeństwa, w którem żyją, mają pewne powinności i obowiązki. Podporządkowanie się tym społecznym zadaniom wymaga ze strony jednostki przystosowania się do społeczeństwa. Indywidualistyczne i egoistyczne dążenia i cele jednostki nie pokrywają się z dążeniami i normami społeczeństwa. Aby spowodować poszczególną jednostkę do postępowana zgodnego z interesami społeczeństwa, w którem ona żyje, społeczeństwo to wydaje prawa i czuwa nad przestrzeganiem tych praw przez obywateli, posługując się przytem również karami i nagrodami. Ale społeczeństwo nie jest gromadą niewolników, zmuszonych do wykonywania narzuconych im gwałtem czynności. Obywatele danego narodu lub państwa nie są też jak dzieci, od których się musi wymagać ślepego, w znacznej mierze, posłuszeństwa dla ich własnego dobra, ponieważ, jak wyżej powiedziałem, dzieci nie mają autonomicznego charakteru i same o sobie stanowić nie umieją.

Społeczeństwo liczy i liczyć musi na wewnętrzną zgodę obywateli na wydane prawa, i nietylko to, ale musi też ono przedewszystkiem móc liczyć na samorządność i samoopanowanie swych obywateli, pozwalające im działać zgodnie z interesami narodu, nieraz na niekorzyść własnych indywidualnych celów. Żołnierz, narażający na wojnie swe życie, nie jest żołnierzem, jeżeli tylko musi, a nie chce je narażać dla dobra ogółu. Postępowanie jego jest sprzeczne z przystosowaniem biologicznem, które dyktuje ucieczkę, lecz zarazem jest przystosowaniem do życia społecznego. Społeczeństwo musi więc przedewszystkiem dążyć do tego, aby jego członkowie byli

ludźmi z charakterem. Naodwrót, jednostka nie może żyć zgodnie ze społeczeństwem, nie może być pozytywną jego jednostką, nie może być przystosowana do życia społecznego, jeżeli nie posiada zasadniczego czynnika przystosowania w tym zakresie, którym jest charakter.

A życie poza społeczeństwem jest niemożliwe, zarówno ekonomicznie i kulturalnie, jak też odnośnie do samopoczucia indywidualnej jaźni. Społeczeństwo, naród, ludzkość nietylko wymagają świadczeń ze strony jednostki, nietylko stwarzają normy dla niej, lecz dają jej ideały, dzięki którym, po wyrośnięciu poza czysto biologiczną sferę przystosowania się, zdobywa ona cele indywidualnej egzystencji. Charakter jest wyjściem poza ciasne koło własnych egoistycznych i czysto indywidualnych egzystencjonalnych interesów. Tylko w zgodzie z ideałami ludzkości, w przystosowaniu do społeczeństwa, które nie jest pasożytniczem żerowaniem, lecz częściową, ale zasadniczą identyfikacją własnych celów z jego dobrem, może jednostka ludzka być przystosowana do życia i rozwijać swoje własne, indywidualne potencje duchowe. W ramach psychologji odkryła i podkreśliła tę prawdę w sposób zasadniczy psychologja „indywidualna" Adlera.

Drugą główną sferą adaptacji człowieka w ponadbiologicznej rzeczywistości jest sfera ideowa. Świat idei nie zostaje również stworzony indywidualnie, przez poszczególne jednostki. Wytworzyła go wielowiekowa kultura umysłowa ludzkości, a poszczególna jednostka przyswaja sobie wypracowane przez pokolenia idee w miarę jak dojrzewa umysłowo. Następuje to głównie, jak już wiemy, w wieku młodzieńczym. Poszczególne indywiduum może albo, podobnie jak dziecko, naiwnie i ślepo podlegać autorytetowi idei i ideałów grupy społecznej, w której żyje, albo też może przyswoić sobie te idee dopiero po zbadaniu ich, po krytycznem ustosunkowaniu się do nich i po przekonaniu się, czy dany system poglądów i wierzeń odpowiada jej dążeniom, jej osobistym potrzebom i ideałom. Charakter we właściwem znaczeniu tego słowa, charakter autonomiczny, kształtuje się dopiero w zakresie osobistego, świadomego ustosunkowania się do tradycyjnego światopoglądu, jest opar-

ty zarówno na krytycyzmie, jak na głębokiem osobistem przekonaniu. Światopogląd ogólny, zbiorowy, nie może się stać poprostu światopoglądem indywidualnym. Osobiste skłonności, indywidualne duchowe potrzeby, personalna struktura osobowości, która dany materjał światopoglądowych idei przerabia, nadaje im swoiste osobnicze piętno. Każdy człowiek w pewnej mierze ma swój indywidualny osobisty światopogląd, który nietylko charakteryzuje jego osobę, ale jest też jego indywidualną formą przystosowania się do świata idei. Światopoglądy wogóle są nietylko systemami pojęć i przekonań, określających stosunek poznawczy umysłu do rzeczywistości, lecz są zarazem formami przystosowania się do niej. Z przekonań i poglądów na istotę życia i świata wynikają bowiem też nasze obawy, pragnienia, nadzieje i nasze czyny w stosunku do tak lub inaczej pojętej rzeczywistości. Nasz światopogląd osobisty reguluje i normuje nasze osobiste zachowanie się. Każdy musi się przystosować do tej rzeczywistości, w którą wierzy, a nie do żadnej innej. Każdy światopogląd „obowiązuje" swego właściciela. Światopogląd jest ideowem i idealnem środowiskiem jaźni tak samo, jak przyroda jest biologicznem środowiskiem człowieka, a społeczeństwo ekonomicznem i socjalnem środowiskiem obywatela. Swój światopogląd osobisty wytwarza każde indywiduum naogół zgodnie ze swoją naturą, to znaczy, ze swojemi zainteresowaniami, skłonnościami, zdolnościami i dążeniami. Światopogląd indywidualny nadaje życiu i czynom jednostki zasadniczy kierunek, jest stałym motywem zmiennej i codzień innej melodji jej życia.

Obieramy i konstruujemy sobie pewien światopogląd, budzimy w sobie pewną wiarę, w znacznej mierze także dlatego, że ten światopogląd i ta wiara dają nam szczęście. Pesymistyczne światopoglądy, jak skrajnie sceptyczny i nihilistyczny, dlatego są rzadkie, że unieszczęśliwiają. Światopogląd określony jest oparciem w zasadniczej niejasności i niepewności światopoglądowej dojrzałej psychiki. Światopogląd wynika m. i. z potrzeby oparcia i pewności, jako zasadniczego warunku przystosowania się. Zupełna niepewność i niejasność uniemożliwiają przystoso-

wanie się i paraliżują wszelką czynność. Brak celów życiowych u człowieka życie niszczy. Roślina i zwierzę nie mają, poza życiem własnem i życiem gatunku, innych celów i potrzeb swego życia. Samo istnienie dla człowieka nie jest wystarczającym celem istnienia, ani dostatecznie silnym motywem pokonywania trudów życiowych. Dlatego wiara, gdyby nawet nie odkrywała prawdy, jest człowiekowi potrzebna do życia, jest jedną z form przystosowania się psychiki ludzkiej do rzeczywistości. Jedną z najważniejszych funkcyj charakteru jest walka o własne przekonania, szukanie i tworzenie własnego, silnego światopoglądu.

Nie jest to, zdaniem mojem, zadanie, które przypada w udziale wyłącznie rozumowi i obowiązuje sam tylko intelekt człowieka. Zależnie od kwalifikacji rozumowej danej jednostki jej światopogląd będzie mniej lub więcej krytyczny. Ale sam rozum nie tworzy ani własnego, ani silnego światopoglądu. Siła światopoglądu osobistego polega bowiem na głębokiej wierze, że światopogląd nas obowiązuje, a nie na mniemaniu, że jest on zupełnem wyjaśnieniem tajemnic bytu. Podleganie swemu światopoglądowi, spontaniczne posłuszeństwo jego zasadom, ofiarna zgoda na samodzielnie przyjęte normy życia, stwarza bowiem zasadniczą i jedyną możliwość odpornego, zdrowego bytowania jaźni ludzkiej w poznawczo problematycznej i rozumem nieobjętej rzeczywistości. Światopogląd jest nietyle teoretycznem wyjaśnieniem kosmicznego i metafizycznego środowiska jaźni, ile praktyczną normą zachowania się wobec niego. Charakter jest żywą siłą odpowiedniego reagowania na nie, pozytywnego współżycia z niem, przystosowania się do niego. Ale ta żywa siła, jak już wiemy, nie istnieje, lecz powstaje w walkach światopoglądowych każdego indywiduum i jest jego autonomiczną kreacją.

Charakter w końcu, *po trzecie*, organizuje i normuje życie jaźni w obrębie *subjektywistycznej sfery jej przeżyć*. Była mowa o tem, że popędowe i uczuciowe skłonności dochodzą u dziecka do przerostu, że prowadzą u niego, jak również u człowieka dorosłego, zasadniczo do hedonistycznej postawy wobec rzeczywistości. Innemi słowami, człowiek ma zasadniczą skłonność do unikania cierpienia i do prze-

żywania samych przyjemnych stanów uczuciowych. Rzeczywistość obdarza jednak każdego pewną nie dającą się uniknąć dozą cierpień. Psychika w pewnym stopniu zczasem przyzwyczaja się do nieuniknionych nieprzyjemności, cierpień, zawodów, przynajmniej do niezbyt intensywnych i ciężkich. Uczymy się z wiekiem coraz bardziej znosić, przecierpiać, wytrzymywać, opanowywać nieprzyjemne i bolesne chwile naszego życia. Wytwarza się w nas w ten sposób pewna zwiększająca się stale odporność, która jest pierwotnym i podstawowym czynnikiem t. zw. siły charakteru. Naodwrót, sam charakter jest właśnie zdolnością przystosowania psychiki do subjektywnie nieprzyjemnych, a nieuniknionych przymieszek żywota. Funkcja charakteru polega jednak nie na samem tylko cierpliwem i pasywnem znoszeniu przeciwności, lecz na umyślnem i świadomem podejmowaniu trudów, cierpień i znojów wtedy, gdy wykonanie dzieła tego wymaga, i gdy stoimy na usługach wyższych zadań i celów.

Odporność na trudy, cierpienia i znoje jest bardzo ważnym momentem przystosowania człowieka do rzeczywistości, bo życie ich nam nie szczędzi i człowiek nieodporny, jak dziecko, na bóle i niepowodzenia nie mógłby znieść życia. Ale umiejętność świadomego podejmowania cierpień, celowego ryzykowania niepowodzeń i ofiarnego przejmowania na siebie trudów i bólu dla dobrej sprawy, jest zaiste jedną z najwyższych form przystosowania do rzeczywistości. Bez niej nietylko wszelkie cierpienia byłyby nieznośne, lecz byłaby niemożliwa praktyczna aktywność człowieka, dążąca do przekształcenia i ulepszenia rzeczywistości. Wszelkie pozytywne małe i wielkie czyny ludzkie, prowadzące ją ku lepszej przyszłości i stanowiące o jej ekonomicznym, kulturalnym i duchowym rozwoju, bez spontanicznego i ofiarnego podejmowania cierpień i ciężkich trudów byłyby niemożliwe i tem samem też przystosowanie człowieka do rzeczywistości nie zwiększałoby się i nie doskonaliło. Bez brania na siebie trudów i bólów za drugich nie możnaby też pomagać drugim i łagodzić ich cierpienia, ale zarazem nie korzystałby też nikt z pomocy drugich, ułatwiającej znoszenie trudów życiowych i tem samem przystosowanie. Kto nie ma wyrobionego charakteru, kto nie umie znosić trudów i niepowodzeń i podej-

mować znojów i cierpień, aby móc działać, cierpi zresztą tem więcej w swej nieodporności i w swem nieprzystosowaniu do cierpień.

Jednym z podstawowych sposobów przystosowania się człowieka do rzeczywistości jest p r a c a. Każda praca jest trudem, często bywa ciężkim znojem, dla wielu jest faktycznie obarczeniem i udręczeniem ponad siły. Człowiek nauczył się pracować pod przymusem, pierwotnie zmuszał go do pracy głód, później społeczeństwo nałożyło nań obowiązek zarobkowania, nietylko bezpośrednio dla potrzeb indywidualnych, lecz i dla społeczeństwa. Praca, poza swoim ekonomicznym rezultatem, była jednak i jest szkołą charakteru. Praca zawsze jest wysiłkiem i trudem, wymaga cierpliwości, czyli znoszenia cierpień wysiłku. Praca nagradza się sama, po zcierpieniu trudu pracy. Pierwotnie jest cierpieniem dla uzyskania nagrody ekonomicznej. Ale zczasem przezwyciężanie oporów, pokonywanie cierpienia trudów stwarza radosny wysiłek pracy. Budzi się świadomość wyższej formy przystosowania do rzeczywistości zapomocą produktywnej aktywności.Dojrzewa pewność, że wewnętrzne opory, utrudniające pracę, są czemś przystosowanie do rzeczywistości utrudniającem. Subjektywna reakcja na trud pracy zostaje przezwyciężona przez objektywną rację, i ze świadomości tej objektywnej racji działania powstaje nowa forma subjektywnego ustosunkowania się do cierpień pracy: praca jako radosny trud. W pracy szczególnie uniezależnia się więc człowiek stopniowo od czysto emocjonalnych pobudek swego postępowania i zdobywa świadomość, że z pominięciem emocjonalnie kierujących nami, uczuciowych, wewnętrznych reakcyj, można osiągnąć często lepsze rezultaty. C h a r a k t e r j e s t w z n a c z n e j m i e r z e uniezależnieniem się od własnej subjektywności, a w każdym razie z a p a n o w a n i e m n a d c z y s t o s u b j e k t y w n ą m o t y w a c j ą s w e g o p o s t ę p o w a n i a. Silny subjektywizm, naodwrót, utrudnia konsolidację charakteru, czyni nas zależnymi od nastrojów, kaprysów, zachcianek, nieuzasadnionych lęków, wybujałych fantazyj i tem samem uniemożliwia przystosowanie do rzeczywistości.

Naszą tezę, że charakter jest wyższą formą przystosowania do rzeczywistości, spróbujemy na zakończenie poprzeć wykazaniem, że ludzie bez charakteru, albo o t. zw. słabym charakterze, są istotami nieprzystosowanemi. Ludźmi bez charakteru nazywa się potocznie zwykle ludzi niemoralnych. Ale człowiek niemoralny rzeczywiście jest nieprzystosowany, mianowicie, po pierwsze, do społeczeństwa, w którem żyje i z którem wcześniej czy później wchodzi w konflikt, a po drugie, jego złe czyny pociągają za sobą wyrzuty sumienia, niepokój, rozstrój nerwowy, który nie pozwala mu żyć spokojnie i szczęśliwie. Ze względu na swoje własne dobro, we własnem samopoczuciu, przestępca nie jest istotą do rzeczywistości przystosowaną. Nasza analiza charakteru z punktu widzenia funkcji przystosowania miała jednak raczej na celu rozpatrywanie zagadnienia charakteru jak najbardziej niezależnie od wartości moralnych i etycznych. Chodziło nam nie o twierdzenie, że się ma charakter, jeżeli się jest osobą moralnie wartościową, i naodwrót, lecz o wykazanie, że każdy człowiek w swym własnym interesie potrzebuje charakteru, aby istnieć, aby prosperować, aby zdrowo egzystować w otaczającem go społecznem, kosmicznem i ideowo-metafizycznem środowisku. Oceniamy więc tutaj charakter nie z punktu widzenia etyczno-moralnego, lecz raczej z higjenicznego, zdrowotnego i ogólnie życiowego stanowiska.

Twierdzimy, że bez charakteru ludzie są nietylko moralnie źli, ale i słabi, nieodporni, niezdolni do życia, a przynajmniej niezdolni do pozytywnej, szczęśliwej, istotnie ludzkiej egzystencji.

Pojęcie charakteru jest oparte rzeczywiście na jednej podstawowej zasadzie moralnej, a mianowicie na podstawie podejmowania trudu, przezwyciężania siebie, rezygnowania z przyjemności, gdy chodzi o realizację istotnych swych przekonań przeciwko własnemu, wewnętrznemu oporowi. Charakter jest świadomem, autonomicznem panowaniem nad sobą. To panowanie jest potrzebne szczególnie w dziedzinie aktywności moralnej, ale poza tem i głównie jest ono ogólną i zasadniczą podstawą odpornej egzystencji człowieka w świecie realnym i ideal-

nym. Rzeczywistość ta zalewa, dezorganizuje i rozstraja człowieka, pozbawionego samodzielnej odporności (samodzielnej i autonomicznej o tyle, że ją w sobie sam wykształca i rozwija, w miarę jak częściej lub rzadziej jest odpornym).

Charakter nie jest więc odpornością i przystosowaniem w absolutnem tego słowa znaczeniu, lecz zależnie od aktualizacji potencji odporności, którą każdy w zawiązku w pewnej mierze posiada. Ponieważ ta aktualizacja odporności, ta realizacja własnego charakteru jest zależna od naszej własnej decyzji i postanowień, od naszej własnej ofiarności, od odwagi, cierpliwości, wytrwałości, pracy, na którą się zdobywamy, przeto jesteśmy za nasz charakter odpowiedzialni, poczuwamy się do tej odpowiedzialności i czujemy się tem samem również moralnie źle, jeżeli jesteśmy słabi i ulegamy. Charakter słaby jest dlatego zarazem moralnie małowartościowy, ponieważ brak mu odporności i hartu poniekąd z własnej winy. Pozatem jednak charakter słaby jest charakterem słabowitym i chorym, bo jest brakiem tężyzny przystosowania do rzeczywistości.

Charakterami słabowitemi i chorowitemi są przedewszystkiem t. zw. c h a r a k t e r y n e u r o t y c z n e, które spotykamy u histeryków, neurasteników, i chorych na różne inne odmiany chorób psychicznych, zwanych neurozami. Neurotycy nie panują nad sobą, lecz ich fantazje, dziwactwa, lęki, obawy, nastroje, popędy, namiętności panują nad nimi. Neurasteników cechuje, między innemi, niezdolność zdobycia się na wysiłek, brak wytrwałości, trudność powzięcia decyzji, niepokój, brak odwagi i t. p. Histerykom uniemożliwia egotyczny, nieszczery, nierealny, nieraz kłamliwy, stosunek do rzeczywistości przystosowanie do rzeczywistości i oddaje ich na pastwę ich przesadnego subjektywizmu. Histeryk m. i. nie przystosowuje się do społeczeństwa, nie pracuje dla nikogo, lecz dąży do tego, aby jemu, jako osobie chorej, służono, aby się z nim przedewszystkiem liczono, aby się nim wyłącznie zajmowano. Niektórzy neurologowie mówią o ucieczce neurotyków w chorobę, ściślej neurozę. Neurozy są może nieświadomą, mimowolną, chorobliwą próbą pozbycia się odpowiedzialności. Charakter, jak wiemy, jest przedewszystkiem odpowiedzialnością. Neurotycy wszyscy

są mniej lub więcej nieprzystosowani do życia społecznego, do samodzielnej egzystencji ekonomicznej i stają się zwykle ciężarem swej rodziny. Neurotykom zwykle nie brak inteligencji i talentów, lecz brak im zdolności do wysiłku i pracy. Pod względem uczuciowym są oni nerwowi, nadwrażliwi, niespokojni, drażliwi i skłonni do podlegania przykrym nastrojom. Niemożność opanowania samego siebie, przesada uczuciowa, brak odwagi i hartu, brak charakteru. powoduje ich nieprzystosowanie do rzeczywistości, a poczucie tego braku unieszczęśliwia ich jeszcze więcej.

Według teorji, przyjętej przez większość neurologów, neurozy nie są spowodowane organicznemi zachorzeniami systemu nerwowego, lecz są t. zw. chorobami funkcjonalnemi, polegającemi na czysto funkcjonalnej dezadaptacji psychicznej. Są to choroby samej duszy, wynikające z czysto psychicznych, wewnętrznych konfliktów i zaburzeń. Starałem się wykazać, że człowiek w swym rozwoju psychicznym wrasta z konieczności w środowisko nadbiologiczne, w którem jest wystawiony na działania sprzecznych sił i czynników, do których *eo ipso* przystosowany nie jest, a które zagrażają harmonji i jednolitości jego psychiki. Jeżeli dana jednostka nie potrafi zdobyć się na charakter, jeżeli nie umie wywalczyć sobie niezależności od tych czynników i dzięki temu przystosowania do nich, to musi się z konieczności stać ich ofiarą, to jest popaść w neurozę.

Charakter jest odpowiedzialnością za własne czyny, ale także za własne dobro, za własny wewnętrzny los, czyli za własne zdrowie psychiczne. Trudno jednak czynić neurotyka odpowiedzialnym za jego chorobę, jeżeli z wrodzonego braku psychicznej energji i woli niezdolny jest wytworzyć w sobie charakteru. Otóż zdaje mi się, że trudno jest mówić o odpowiedzialności w sensie absolutnym, a można zawsze brać pod uwagę tylko stopnie odpowiedzialności. Istnieją stopniowe przejścia od zupełnego neurotyka, czyli człowieka pozbawionego zupełnie charakteru, woli, a tem samem także odpowiedzialności, do idealnego człowieka charakteru, czyli w pełni opanowanego i przystosowanego. Taki człowiek w rzeczywistości nie istnieje. Natomiast niewątpliwie istnieją liczne stopnie od bardzo słabego,

do bardzo silnego charakteru. Nikt nie może wyrobić w sobie charakteru silniejszego i istotniejszego, niż jest do tego z natury zdolny. Ale naodwrót, przy określonych zdolnościach można rozwinąć swój charakter, albo blisko do pełni osobistych możliwości, albo daleko poniżej tych możliwości, które są zarazem obowiązującemi możliwościami. Innemi słowy, neurotycznym w większej lub mniejszej mierze charakterem można być także z własnej winy. Można z własnej winy być słabym, mało odpornym, dysharmonijnym, nieprzystosowanym do rzeczywistości charakterem, jak z własnej zasługi można mieć charakter silny, odporny, przystosowany, istotny, jednem słowem z d r o w y. Chodziło nam o wykazanie, że charakter spełnia pewną zasadniczą funkcję w życiu jednostki, że tą funkcją jest przystosowanie do rzeczywistości, czyli zdrowie psychiczne, i że w pewnej mierze sami nasze zdrowie psychiczne zdobywamy i utrwalamy, zależnie od tego, czy potrafimy rozwinąć w sobie charakter.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Encyklopedja Wychowania. Redaktor nacz. dr. Stanisław Łempicki, prof. uniw. we Lwowie. Warszawa. Wyd. Naszej Księgarni, 1933—1934. Zeszyty 1—11.

Potrzeba encyklopedji pedagogicznej, odpowiadającej dzisiejszemu stanowi zagadnień i dokonań w rozległej dziedzinie wychowania i szkolnictwa, nie wymaga uzasadniania. Doznaje tej potrzeby każdy, czy to kształcący się, czy pracujący teoretycznie w tej dziedzinie, czy też działacz praktyczny pracujący na terenie szkolnictwa lub oświaty pozaszkolnej, nie mówiąc o szerszych kołach publiczności, które się interesują sprawami oświaty i wychowania.

Z uznaniem powitano też inicjatywę grona osób, dzięki której od marca 1933 r. zaczęły się ukazywać zeszyty „Encyklopedji Wychowania", mającej, według prospektu, objąć 3 duże tomy w łącznej objętości około 2500 stron. Tom I poświęcony ma być wychowaniu, tom II — nauczaniu, a tom III — organizacji nauczania i wychowania w Polsce i zagranicą. Redakcję stanowią: prof. dr. St. Łempicki, dr. Wojciech Gottlieb, dr. Bogdan Suchodolski i Józef Włodarski.

W odróżnieniu od dawnej wielotomowej, a nieukończonej niestety, „Encyklopedji Wychowawczej" i małej „Podręcznej Encyklopedji Pedagogicznej" d-ra F. Kierskiego, które miały układ alfabetyczny, przyjęto dla nowego wydawnictwa układ systematyczny. Będzie to zatem rodzaj zbiorowego podręcznika pedagogiki — „Handbuch der Pädagogik" zatytułowali Niemcy podobne wydawnictwo, ukazujące się pod redakcją H. Nohla i L. Pallata.

Wydane dotąd 11 zeszytów nie stanowią jeszcze całego tomu I-ego. Korzystam jednak z tego, że zawierają one pewien dział skończony, a mianowicie przegląd nauk pomocniczych pedagogiki, ażeby dać z nich sprawozdanie i wypowiedzieć uwagi krytyczne. Pragnę przytem zwrócić głównie uwagę na trudności zadania, które ma do pokonania redakcja przy zbiorowem opracowywaniu systematycznej całości, jaką ma być Encyklopedja. Chodzi o wytworzenie jednolitego układu tej całości z prac powstających w różnych środowiskach; trzeba starać się o uzgodnienie metod i stanowisk poszczególnych autorów, o unikanie rozbieżności, luk a z drugiej strony powtarzania się materjału. Pod tym kątem widzenia przejrzałem wydaną dotąd część tomu I-go, notując nasuwające się zastrzeżenia i wątpliwości; zastrzegam się jednak przytem, że w wydawnictwie widzę daleko więcej wartości dodatnich, które każdy z łatwością dostrzeże.

Po przedmowie, pióra prof. Nawroczyńskiego, i artykule wstępnym: Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie

n a u k przez prof. Z. Mysłakowskiego, rozpoczyna się przegląd nauk pomocniczych pedagogiki od F i z j o l o g i c z n y c h p o d s t a w w y c h o w a n i a przez d-ra Wład. Dybowskiego, doc. Uniw. J. K. we Lwowie. Zaczynając czytać bogato ilustrowany rozdział o „rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży", zauważa się, że wyraz „rozwój" ma tu znaczenie planowego rozwijania przez wychowanie, bo mowa o „celach rozwoju fizycznego", o „polskim celu rozwoju fizycznego" (bardzo słabe jest uzasadnienie tego „polskiego celu" przez zainteresowania i poglądy młodzieży). Nie takie znaczenie nadaje temu wyrazowi dalej prof. Szuman w artykule p. t. „Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży". Jest to rozbieżność, na którą należy zwrócić uwagę czytelnika. — A n t r o p o l o g i c z n e p o d s t a w y w y c h o w a n i a przedstawia prof. L. Jaxa Bykowski, ukazując zasługi antropologji polskiej. W artykule tym powraca ponownie sprawa pomiarów, którą poprzednio już omawiał dr. Wł. Dybowski. — Dalej zaczynają się artykuły poświęcone P s y c h o l o g i c z n y m p o d s t a w o m w y c h o w a n i a, zbytnio, mojem zdaniem, rozbite, ze szkodą dla całości. — Przedewszystkiem referuje dr. Mieczysław Kreutz, doc. Uniw. J. K. we Lwowie N o w e k i e r u n k i p s y c h o l o g j i; w konkluzji uznaje behawioryzm za „kierunek ze wszystkich nowych kierunków n a j b a r d z i e j w a r t o ś c i o w y"; na to nie zgodzi się z pewnością wielu pedagogów, korzystających z Encyklopedji, mimo że autor popiera swoją opinję stwierdzeniem, że behawioryzm dominuje dzisiaj w Stanach Zjednoczonych A. P. i... w Rosji Sowieckiej, a nie ma uznania w Niemczech. — Dalszy artykuł prof. St. Szumana: R o z w ó j p s y c h i c z n y d z i e c i i m ł o d z i e ż y stanowi zwartą całość, z której fragmenty powracają w artykule prof. Błachowskiego, o czem niżej będzie mowa. — Opracowanie prof. St. Baleya zagadnienia C h a r a k t e r o l o g j i i t y p o l o g j i d z i e c i i m ł o d z i e ż y — może ze względu na różnorodność i rozległość materjału — wydaje mi się zbyt skondensowanem i dlatego pewnie niedość jasno tłumaczy na początku różnicę stanowiska charakterologji i etyki. — Ten sam autor dał też następny, stosunkowo krótki, artykuł: Z a d a n i a p s y c h o l o g j i p e d a g o g i c z n e j i wskazał tu tych zadań znacznie więcej, niż ich uwzględnił dalej prof. Szuman, ograniczający się w artykule: M e t o d y p s y c h o l o g j i p e d a g o g i c z n e j do „psychologicznego poznania przedmiotu wychowania czyli dziecka" (ustępy 17 i 18 tego artykułu są, jak mi się zdaje, zbyt zwięźle traktowane i nie podają wszystkich określeń potrzebnych czytelnikowi). — Nasuwający się ze względów systematycznych trzeci temat: W y n i k i p s y c h o l o g j i p e d a g o g i c z n e j przypadł w udziale do opracowania prof. St. Błachowskiemu. W artykule tym z natury rzeczy musiało się znaleźć wiele szczegółów wspomnianych już poprzednio, jak np. w artykułach prof. Szumana, prof. Baleya, a teorja Mendela została tu (str. 351), trzeba przyznać, jaśniej wyłożona niż u d-ra Wł. Dybowskiego (str. 38). — Kończy część psychologiczną zamknięty w sobie

artykuł d-ra Jakóba Frostiga: Psychopatologja dzieci i młodzieży.

Jeżeli w części psychologicznej zauważyć można zbyt może daleko posunięte podzielenie opracowania między specjalistów, na czem traci jednolitość całości, to część następna: Socjologiczne podstawy wychowania, na którą składają się 3 artykuły: Socjologiczna teorja wychowania, Morfologja socjologiczna wychowania dzieci i młodzieży oraz Socjologja oświaty pozaszkolnej, została opracowana przez jednego autora. Jest nim współredaktor Encyklopedji, dr. Wojciech Gottlieb, nie specjalista socjolog, który referaty swe opracował na podstawie rozległej lektury. Mało uwzględniony jest w nich polski dorobek naukowy.

Część historyczną rozpoczyna cenny artykuł prof. B. Nawroczyńskiego o współczesnych prądach pedagogicznych, który doskonale informuje o linjach rozwojowych tych prądów i wskazuje w końcu zarysowującą się, zdaniem autora, możliwość przezwyciężenia antynomij przez „głęboki nurt pedagogiki kultury". — Następujący zkolei, interesujący Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej prof. St. Kota mieści umiejętnie w szczupłych ramach ogrom materjału, opracowywanego przez uczonego krakowskiego w znanych jego dziełach. — W końcu Dzieje oświaty pozaszkolnej opracowała H. Radlińska, prof. Wolnej Wszechnicy Polskiej. Autorka jest w większym stopniu działaczką społeczną o wyraźnie zarysowanem obliczu, aniżeli beznamiętną badaczką naukową; odbija się to niewątpliwie w jej referacie.

Wyliczone dotąd artykuły wypełniają znaczną część tomu I (stron 697), reszta — około 200 stron — pozostaje według zapowiedzi redakcji na Pedagogikę z licznemi poddziałami i Polską myśl wychowawczą. Nauki pomocnicze przeważają zatem znacznie nad właściwą pedagogiką w planie wydawnictwa. Jest to może znamienne dla dzisiejszego stanu rzeczy. Szereg nauk pomocniczych mógłby być nawet jeszcze dłuższy, bo przecież, jak to na str. 563 zaznacza prof. Nawroczyński, „oprócz psychologji i etyki, na których opierał się Herbart, obecnie do tych nauk zaliczyć trzeba biologję, historję kultury, teorję kultury, teorję wartości, logikę i estetykę".

Ogromna ilość umiejętnie przez wybitnych specjalistów zebranego materjału informacyjnego stanowi, mimo wypowiedzianych zastrzeżeń, niezaprzeczalną wartość wydawnictwa, która po ukazaniu się zapowiedzianych indeksów jeszcze bardziej wzrośnie. Cenne są też wykazy literatury, zestawione po każdym artykule. Mimochodem zauważę, że byłoby pożądane ujednostajnić sposób notowania tytułów książek i artykułów zarówno w tych wykazach, jak i w przypiskach u dołu stronic. Pozatem zaznaczę także, że z jednej strony należy się coprawda starać o zebranie kompletnej bibljografji polskiej do każdego zagadnienia, z drugiej strony jednak nie powinno

się przytaczać prac autorów, pisujących wprawdzie często w wielu czasopismach o różnych sprawach, ale nie dających prac o oryginalnej wartości.

Do zadań redakcji tak poważnego wydawnictwa należy również niewątpliwie staranie o poprawność strony językowej. Pożądaneby było niedopuszczanie zwalczanych przez miłośników czystości języka polskiego wyrażeń, jak np. „w pierwszym rzędzie", „w pierwszej linji" (a nawet „w drugiej linji"!), „względnie" (zam. „albo", „czy też") i t. p.; przykład części autorów dowodzi, że bez tych wyrażeń można myśl swą po polsku dokładnie wyrazić. Wartoby też rozstrzygnąć kwestję stosowania wyrazów „wypadek" i „przypadek", co do której panuje wielka rozbieżność między autorami.

Przy czytaniu zeszytów Encyklopedji napotkałem nieco błędów nie dostrzeżonych przez korektora. Wymienię kilka ważniejszych, które winnyby być sprostowane w „erratach": na str. 72, szp. 1, wiersz ostatni tekstu nad Rys. 43 opuszczony; — na str. 274, w. 7 i 10 od g.: Büchler zam. Bühler; — na tej samej str., w. 21 od g.: La causalité physicale zam. La c. physique; — na str. 281, szp. 2, w. 10 od d.: Fouillet zam. Fouillée; — na str. 348, w. 10 od g.: J. Piaget, Jak sobie dziecko świat wyobraża zam. J. Piaget, Jak sobie dz. św. przedstawia (to samo na str. 241, szp. 1, w. 7 od d. — na str. 274 i 348 prócz tytułu polskiego podany także francuski: La représentation du monde chez l'enfant); — na str. 388, szp. 2, w. 6 od d.: Erlehrnung zam. Erlernung; — na str. 439, szp. 2, wiersze 22 i 23 od d. przestawione.

Encyklopedję zdobią liczne rysunki, wykresy i ilustracje w tekście i na osobnych tablicach. Wszystkie wykonane są starannie i estetycznie z wyjątkiem rysunków na str. 279 i 280, które rażą karykaturalnością.

Do „Encyklopedji Wychowania" będziemy zapewne powracali jeszcze nieraz w miarę pojawiania się nowych działów tego bardzo pożytecznego wydawnictwa. *Z. Ziembiński*

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Her. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster in Westphalen. Redaktor: Dr. Josef Spieler, 2 tomy. Freiburg i/Br., Herder u. Co, 1930, 1932, str. XVI + szp. 1344 i str. XVI + szp. 1498.

Niemiecki Instytut Pedagogiki Naukowej, założony w r. 1922, jest wielką instytucją, mającą za zadanie kształtować i rozwijać katolicki ruch pedagogiczny w Niemczech, jednocząc we współpracy wszystkich katolickich teoretyków i praktyków na tem polu. Starannie wydany przez Instytut dwutomowy „Leksykon pedagogiki współczesnej" mógł budzić zainteresowanie wśród katolików także innych krajów. Dlatego zamierzaliśmy omówić go obszerniej w Kwartalniku Pedagogicznym. Przy bliższem jednak zapoznaniu się z tem wydawnictwem przekonaliśmy się, że stwierdzone w przedmowie katolickie stanowisko wydawców nie rozciąga się na stosunki międzynarodowe a w szczególności na stosunek do narodu polskiego.

Tu przejawia się specyficzne stanowisko niemieckie, które znamy już z wielu wydawnictw, służących propagandzie imperjalistycznej.

Przywykliśmy do tego, że w każdem wydawnictwie niemieckiem sprawy niemieckie i twórczość niemiecka zajmuje 80—90% książki. Pod tym względem „Leksykon" nie stanowi wyjątku. Ale nawet gdy zajmuje się krajami obcemi, czyni to przedewszystkiem pod kątem widzenia niemczyzny zagranicznej, którą opiekują się liczne instytucje w Rzeszy Niemieckiej, starannie w „Leksykonie" wyszczególnione. W indeksie wyliczono jednak także szereg krajów, których szkolnictwo zostało przedstawione jako twór mniej więcej samodzielny. Napróżno szukamy wśród nich Polski i Czechosłowacji, dwóch krajów sąsiadujących z Niemcami i budujących swe szkolnictwo z dużym wysiłkiem. A są przecież w tym spisie kraje bardzo egzotyczne: Abisynja, Afganistan, Egipt, Kongo belgijskie, Chili, Chiny, Kuba, Ekwador, Guatemala, Honduras, Kolumbja, Meksyk, Nikaragua, Panama, Paragwaj, Peru, Salwador, Urugwaj, Venezuela, — są też kraje powstałe po wojnie: Irlandja, Finlandja, Łotwa, Litwa (niema Bułgarji, Jugosławji i Węgier), — jest Gdańsk (!), Alzacja i Lotaryngja, Okrąg Saary — ale Polski i Czechosłowacji niema, są tylko niemieckie organizacje w tych krajach, niemieckie szkoły i stowarzyszenia i toczy się walka o niemieckość. Jedyna osoba z Polski, której życiorys zamieszczono jako oddzielny artykuł w „Leksykonie" (tom II, szp. 1072), to Szczeponik Thomas, górnośląski nauczyciel, potem rektor, działacz na niwie niemieckich organizacyj nauczycielskich, uczestnik kongresu wejmarskiego; „jako obywatel polski stał się ofiarnym i nieustraszonym przywódcą mniejszości niemieckiej, której praw w dziedzinie religijnej, językowej i politycznej stale bronił. Wielkiem jego dziełem jest założenie związku niemieckich katolików w Polsce". Autorem tego artykułu jest jedyny współpracownik „Leksykonu" do spraw polskich, p. Eug. Franz, poseł na sejm w Katowicach.

Przeglądając długą listę współpracowników, spotykamy prócz — głośnych i mniej znanych — nazwisk Niemców z Rzeszy, z Austrji i z innych krajów, nieco nazwisk osób przypuszczalnie narodowości włoskiej, angielskiej czy amerykańskiej, flamandzkiej i t. p. Co do paru nazwisk o brzmieniu polskiem nie mamy jednak złudzeń; wiemy, że wybitnym teologiem i pedagogiem niemieckim był zmarły w bież. roku X. Zbigniew, Stanisław, Marcin hr. Dunin- Borkowski T. J. (artykuł w „Leksykonie" tom I, szp. 551), a nie wiemy o żadnym związku z polskością teologa, X. Bronisława, Władysława Switalskiego, z Brunsbergi w Prusach Wschodnich, ani też d-ra Ludwika Sniehotta, z Opola.

Przywódca narodowo-socjalistycznych Niemiec dzisiejszych w przemówieniach swych ostatnio zaznaczył, że kto stawia wysoko własną indywidualność narodową, ten powinien szanować również narodowe indywidualności cudze. To stanowisko wydaje mi się bardziej katolickiem, niż to, jakie zajęli względem nas wydawcy katolickiego „Leksykonu", przed którem trzeba było przestrzec czytelników polskich. *Z. Ziembiński*

Prof. dr. Szuman, Dr. J. Pieter, Ks. H. Weryński. Psychologja światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofja, religja. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Nakł. N. T. A. Z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. 1933. Str. VIII + 474.

Autorowie opracowali 20 dzienników młodzieży i zgórą 500 odpowiedzi na ankietę. Materjał ten jednak nie był ani celowo ograniczony do pewnego środowiska czy epoki, ani też metodycznie dobrany z umyślnie różnych środowisk: był w dużej mierze przypadkowy. Tak np. dwa z liczby najciekawszych dzienników przypadają na lata 1900 i 1909, dwa inne na 1917 do 1923, większość wreszcie kończy się między rokiem 1928 a 1934. Na takiej podstawie wolno badać jakościowe odrębności duszy młodzieńczej, niebezpieczne jest jednak stosowanie metod statystycznych. Podobne zastrzeżenia budzi ankieta. Dlatego trudno uznać celowość drobiazgowych zestawień liczbowych, zajmujących w książce sporo miejsca. Niepotrzebnie również niektóre działy noszą piętno prac seminaryjnych, dbających raczej o wykazanie opanowania metody niż o treść. Zaciążyło to na książce, zwiększając jej rozmiary do 474 stron dużego formatu. Gdyby autorowie dążyli do większej zwięzłości, pominęliby niejedno z rozważań ogólnych, ale za to staranniej przemyśleliby rozklasyfikowanie cytat. Redukując wielkość tomu, zapewniliby swej pracy większą poczytność, na którą w pełni zasługuje.

Rzadko bowiem spotykamy książkę tak trafnie wnikającą w nastrój wczesnej młodości a tak bogatą w materjał dowodowy, wzięty bezpośrednio z dzienników i oświadczeń młodzieży. Można jej wprawdzie zarzucić, że większość cytat pochodzi od 9 autorów, których trudno uważać za typowych przedstawicieli szarego ogółu; przeciwnie, wyróżniają się oni (zwłaszcza dziewczęta) niepowszednim rozwojem inteligencji i niewątpliwym talentem literackim. Ale właśnie dzięki temu odbicie duszy młodzieńczej w ich dziennikach zyskało na barwie i plastyce. Poważniejszy byłby zarzut, że książka ujęła idealizm zbyt abstrakcyjnie, że potraktowała po macoszemu dążenie młodzieży do reform społecznych i politycznych, będące przecież najbardziej swoistą dziedziną młodzieńczego idealizmu. Sami autorowie tłumaczą ten brak częściowo doborem pytań ankiety, głównie jednak zjawiskiem smutnem, ale bardzo charakterystycznem dla naszych stosunków: młodzież unika wypowiadania swych poglądów społecznych i politycznych, uważając, że szczerość w tej dziedzinie niezawsze bywa bezpieczna. Możnaby jeszcze wiele zarzucić pracy, gdy zaczniemy wyliczać, co chcielibyśmy w niej znaleźć. Oceniając zaś to, co książka daje, musimy być wdzięczni prof. Szumanowi za wprowadzenie nas w podniosłą atmosferę młodzieńczego idealizmu i za rzucenie snopu światła na zazdrośnie strzegącą swych tajemnic duszę młodzieży.

W zbiorowej pracy prof. Szumanowi obok ogólnej redakcji i inicjatywy przypadło w udziale omówienie młodzieńczego idealizmu (str. 1 —

211). Widzi w nim autor koncepcję rzeczywistości doskonałej, wszechstronnie zaspokajającej potrzeby człowieka. Narzuca się tu rozróżnienie: ideałów życiowych, jako wyobrażenia lepszej przyszłości, która może i powinna być zrealizowana przez wysiłek ludzi; idealizacji, zniekształcającej obraz obecnego stanu, i idealizmu, uzupełniającego ujęcie świata wiarą w byt rzeczywisty wartości duchowych. Świadome czy bezwiedne pominięcie tego rozróżnienia przez autora zaciążyło nieco na zwięzłości i jasności jego rozważań.

Po naiwnym materjalizmie drugiego dzieciństwa przychodzi odkrycie własnej jaźni, poznanie świata ducha, jako dziedziny niczem nie skrępowanej woli i nieograniczonych możliwości wyobraźni. Dusza przenosi to poczucie wszechmocy na świat zewnętrzny, dąży do narzucenia mu swoich praw. Wyrazem tego dążenia jest właśnie idealizm. Przy tak szerokiem ujęciu występować on może w trojakiej roli: jako optymistyczna antycypacja przyszłości, jako napół świadome łudzenie się, kompensujące porażkę w zetknięciu z twardą prawdą życia, i jako idealizm praktyczny, dla którego ideały są celem działalności człowieka. W tym podziale widzi autor zarazem trzy fazy rozwoju: po radosnem oczekiwaniu, po rozczarowaniu i ucieczce w krainę ułudy stają się wreszcie ideały bodźcem do śmiałego ataku na rzeczywistość, do twórczego przekształcania świata i samego siebie Zaczyna się od krytyki stosunków zewnętrznych, od radykalizmu haseł, buntu i pogardy dla „starych". Prędko jednak bolesne odczucie kontrastu między wyidealizowanem „nad-ja" i ułomnem „ja" skierowuje wysiłki ku kształtowaniu własnej duszy. Jest to pierwsza twórcza praca w życiu każdego człowieka; zmusza go ona do poznania samego siebie, własnych słabości i nałogów, każe mu je zwalczać; daje mu odczuć i zrozumieć wolność woli i pozwala przeżyć najpiękniejsze chwile zwycięstw, w których triumfuje nie brutalna przewaga, ale to, co doskonalsze, bardziej wzniosłe i jakościowo wyższe. Jedną z trwałych wartości książki pozostanie niewątpliwie to uwydatnienie decydującej roli w kształtowaniu się doświadczenia życiowego, jaką odgrywa związana z idealizmem młodych praca nad własnym charakterem.

Ważną domeną idealizmu jest młodzieńcza erotyka, bardzo słusznie przeciwstawiona przez autora pożądaniom zmysłowym, które zwykle w rozwoju jednostki poprzedza i rozpaczliwie zwalcza. W tej miłości wyidealizowanej, niecielesnej, a jednak gorącej i głębokiej, chodzi nie o fizyczne zbliżenie, lecz o szczęście wzajemnego zrozumienia się. Dzięki wysubtelnieniu wrażliwości dociera ona do ukrytego na dnie duszy idealnego „ja", ukrytego poza zasłoną ułomnej realnej osobowości; przez to staje się miłość potężnym czynnikiem wychowawczym, prowadząc do obustronnego rozbudzenia i ubóstwienia w sobie Piękna.

W świetle tych wniosków autora rozumiemy jego wysoką ocenę młodzieńczego idealizmu. Nie jest to dlań jedynie tolerowane, bo nieuniknione stadjum rozwoju. Przeciwnie, widzi on tu wartości trwałe, decydujące o całem dalszem życiu człowieka. Dlatego domaga się stanowczo ochrony rado-

śnie kwitnących młodych dusz przed brutalną rzeczywistością. A ponadto pamięta, że młodzież wrażliwsza jest na pierwsze odgłosy wiecznie inaczej kształtującego się przyszłego bytu. Zrywając się do buntu przeciwko zużytym i niecelowym formom ludzkiego współżycia, wyzwala ona potencjalne możliwości człowieczego ducha, a idealizm jej staje się jasnowidzeniem przyszłych słonecznych dróg ziemskiego globu.

W analizie dzienników i ankiety znajdujemy potwierdzenie wniosków prof. Szumana. Prawie połowa młodzieży, zwłaszcza w 16 — 17-ym roku życia zdecydowanie przyznaje się do idealizmu, a następne 25% wyraźnie się ku niemu skłania. Według ich własnych słów pociąga tu młodych radosne poczucie zwycięstwa nad szarzyzną życia, które jest tak bezbarwne, gdy podąża szlakami egoistycznego rozsądku. Idealizm coprawda prowadzi niemal zawsze do groźnego konfliktu z rzeczywistością, ale nawet przegraną opromienia wzniosłość w schillerowskiem znaczeniu tego wyrazu: uznanie słabości fizycznego ja zostaje okupione przez poczucie potęgi ducha.

Na progu młodzieńczego wieku, w związku z pierwszemi objawami dojrzewania, następuje gwałtowny przełom psychiczny: w dziennikach miejsce opisu zdarzeń zajmuje opis przeżyć. Myśl zaczyna pracować gorączkowo, zainteresowania obejmują wszelkie dostępne i niedostępne dziedziny zagadnień kultury, współżycia ludzi, literatury, ustroju świata. W trwożnem a radosnem oczekiwaniu nieznanej przyszłości snują się marzenia, z początku nieokreślone, goniące za rozkoszą podniebnego lotu ptaków. Wkrótce wplatają się w nie konkretne obrazy planów życiowych, szlachetne a naiwne. Wykazują one przewagę to sielankowości, to romantyzmu, to mistycznych wzlotów w zaświaty. W idealizacji sielankowej życie uwalnia się od brutalności walki, ciężkiego znoju, rozgwaru sprzecznych pragnień: domek wśród kwiatów, obcowanie z dziełami genjuszów, nastrój pogodny i radosny, święta misja lekarza ciał i dusz gdzieś w zapadłej wiosce kresowej, albo szczytne powołanie ludowej nauczycielki. Romantycy, przeciwnie, pożądają, wzruszeń ogromnych, płomiennych wybuchów, zapału, przygód, tego wszystkiego, co stanowi prawdziwe życie. Wreszcie każdy prawie młodociany zna chwile nastroju miłości ogarniającej wszechświat, zerwania z ziemią i ciałem i podniebnego wzlotu w krainę Piękna, Dobra i Prawdy. Ze wzrostem doświadczenia marzenia stają się coraz mniej oderwane, przykład dr. Judyma pociąga do ofiarnej pracy społecznej; miłość Ojczyzny każe pragnąć, by Polska stała się przewodniczką i wzorem narodów, zapewniając swym obywatelom powszechne szczęście. Inni marzą o połączeniu ludzkości w jedno państwo lub o pogodzeniu komunizmu z chrześcijaństwem, o zrealizowaniu etyki Chrystusowej w życiu społecznem, o triumfie oświaty. Najwięcej jednak absorbuje siły duszy sprawa miłości. Najpierw jest to marzenie o miłości idealnej, w którem wątłość przeżyć erotycznych nie wystarcza wyobraźni i szuka uzupełnienia w scenarjuszu. Potem osoba ukochana skupia już na sobie całe uczucie, ale właściwym jego przedmiotem są nadal subjektywne marzenia i wyśnione idea-

ły. ukochany zostaje w nie wyposażony często przypadkowo i bez żadnej podstawy. Panuje wtedy miłość „od pierwszego wejrzenia", „przez imaginację", jej objektem może być nieraz autor Dziadów lub „biedne Orlątko". Zmysłowości brak jeszcze zupełnie: 15-letnia dziewczyna nie wyobraża sobie, jak można pocałować człowieka, którego się kocha. Gdy zaś później gorąca, młoda krew dojdzie do głosu, w duszy zapanuje na długo charakterystyczne rozdwojenie: młodzież potępia zmysłowość, czuje wobec niej lęk i odrazę, ale jednocześnie bezwiednie czy świadomie szuka zmysłowej rozkoszy. Chwiejność podstaw oceny etycznej, niewiara w trwałość własnych przekonań każe jej ciągle przypuszczać, że odrzucona przez nią droga prowadzi właśnie do prawdy i szczęścia. A że zwykle jednocześnie w zetknięciu z życiem pryska jego wyidealizowany obraz, a wiara również straciła dawną wyłączną władzę nad umysłem z czasów dzieciństwa, więc młoda dusza przeżywa męki osamotnienia i rozczarowania, nigdzie nie znajdując oparcia. Rozbudzony erotyzm przyniósł nie rozkosz, ale gorycz wyrzutów sumienia i wstręt względem własnych uczuć i pragnień. Życie wewnętrzne stało się pasmem cierpień. Wtedy młodzi zaczynają się zastanawiać, jaki jest cel i sens tego cierpienia i znajdują go w uszlachetniającym jego wpływie na duszę. Marzenie o doraźnem szczęściu ustąpiło dążeniu do wzbogacenia i wysubtelnienia umysłu i serca. I tu wprawdzie czeka niejeden zawód i rozczarowanie: pewny wszechmocy swej woli, ze zdumieniem stwierdza w sobie młodzieniec jakieś opory wewnętrzne, nałogi, ograniczoność sił, brak trwałości postanowień. Zwątpi nieraz w samego siebie, ale nie na długo. Gdzieś na dnie duszy jest zawsze owa wyidealizowana cząstka, którą uważamy za swe istotne ja i wyposażamy w nieograniczone zalety. „W każdem z nas jest materjał na wielkiego człowieka, tylko biedak, nie ma sposobności tego okazać". Trzeba mu więc dopomóc: wre praca nad wyrobieniem w sobie siły woli, zestawia się długie spisy postanowień, co mamy wykonać, listy wad, których trzeba się wyzbyć, talentów, które należy osiągnąć. Układa się dokładne co do minuty rozkłady prac dnia. To już pierwsze zwiastuny przejścia do realizacji ideałów. Rozwój idealizmu zbliża się ku końcowi. Młodzi mogą spojrzeć za siebie i ocenić przebyty szmat drogi. Ocena wypada naogół dodatnio: większość uznaje, że mimo wszystko warto być w życiu idealistą.

W rozwoju filozofowania młodzieży widzi dr. Pieter (str. 213 — 386) powtórzenie rozwoju kulturalnego ludzkości. Żywiołowe występowanie zainteresowań filozoficznych tłumaczy hiperfunkcją kategoryj czasu, przestrzeni, celu i przyczyny. Powołane do porządkowania wrażeń i doświadczeń, wnet wykraczają one poza materjał dostarczany przez zmysły i stawiają człowieka w obliczu zagadek światów nieznanych i niepoznawalnych. Najsilniejszy ton uczuciowy towarzyszy zagadnieniom przyczyny i celu. Umysł młodzieńca snuje bez końca łańcuch pytań „dlaczego?", dodając coraz to nowe ogniwo „najnowszej zdobyczy wiedzy" poto tylko, by rozsmakowawszy się w używaniu tej kategorji myślenia odczuć wreszcie przeważający smutek i niepewność myśli, gorączkowo pracującej w próżni. War-

tościowanie oparte o cel rozwija się później — wtedy, gdy w życiu młodzieży zjawia się zainteresowanie pośrednie, praca. Wysiłki, dalekie od rozkoszy ostatecznego wyniku, muszą się legitymować, uzasadniać swą rację bytu względami na cel, któremu służą. I tu również przerost myślenia staje się źródłem bolesnej rozterki, gdy ustalona hierarchja konkretnych zadań życiowych w obliczu nieskończoności, wobec ciągle powtarzanego „poco"? zawiśnie w próżni. „Będę jeść, żeby żyć; żyć, żeby pracować; pracować; żeby zjeść i t. d. w kółko. I poco? co komu, albo co mnie z tego przyjdzie?" Inni wybiegają dalej, pytają o cel i wartość realizacji nawet najszerszych ideałów: niech cały świat osiągnie szlachetność i szczęście, to w imię czego, w obliczu jakiego wyższego celu mamy ten stan uznać za wartościowszy od obecnej niedoskonałości?

Obok tego przerostu funkcyj myślowych widzi dr. Pieter drugie źródło filozofowania w popędzie samozachowawczym, który domaga się od myśli, by znalazła uzasadnienie dla upragnionej wiary w indywidualną naszą nieśmiertelność. Wreszcie trzeciem źródłem jest bolesna świadomość, że nasze ja jest niczem wobec mechanicznie działających praw wszechświata. Wytwarza to dwie skale wartości, przepaść między ja i nie-ja. Człowiek stara się przezwyciężyć to rozdwojenie, albo odnajdując swą wartość w świecie zewnętrznym w pochlebnej ocenie środowiska, albo narzucając swoją wewnętrzną skalę wartości całości świata; osiąga to przez włączenie rządzących nim praw do swego filozoficznego światopoglądu.

Obok tych ogólnoludzkich przyczyn filozofowania sprzyja jego rozwojowi w młodości szereg warunków specjalnych: załamanie się wiary, wolny czas i myśl wolna od troski, wytężona praca umysłowa, dążenie do wywyższenia się przynajmniej we własnem poczuciu nad lekceważące młodych społeczeństwo. Gdy wśród dorosłych panuje naogół niechęć do poruszania tematów filozoficznych mogących zamącić spokój uporządkowanych poglądów, młodzież, przeciwnie, rwie się do myślowego przetrawienia całej swej wiedzy i doświadczenia. Tylko że w tem myśleniu obok wiary we wszechmoc własnego rozumu spotykamy wielką zależność sądu zarówno od nastroju jak od pozornych dowodów, opartych na braku wyrobienia logicznego. Młodzieży szczególniej imponuje zręczne prześlizgiwanie się nad trudnościami dzięki niejasności użytych słów, wyposażonych w bogatą treść napółuświadomionych skojarzeń. Gdy dorosły odnosi się naogół krytycznie do wartości argumentów, będąc przygotowanym na to, że mogą one być obalone przez równie ważkie kontrargumenty, młodzi wierzą po doktrynersku, że rozumowo poprawne konstrukcje muszą być obrazem rzeczywistości i nie wymagają sprawdzenia doświadczalnego; że wnioski praktyczne z nich wysnute mogą być całkowicie realizowane. Ta doktrynerskość młodzieży wiąże się z charakterystyczną utopijnością jej marzeń: nie biorąc jeszcze czynnego udziału w kształtowaniu życia, młodzież długo żywi przeświadczenie, że ona ma prawo żądać i musi tylko czuwać, by jej żądania były słuszne, a już realizacja tych żądań należy do wszechmocnego w jej podświadomem dziecin-

nem mniemaniu świata dorosłych. Dlatego utopje młodocianych wskazują, co ma ulec zmianie, nigdy nie mówią, jak. Rozklasyfikowanie tematów młodzieńczego filozofowania wykazuje ciekawą przewagę zagadnień, związanych z załamaniem się naiwnej religijności: przypada na nie u chłopców $^1/_4$, u dziewcząt powyżej $^1/_3$ ogółu problemów. Zkolei zagadnienia początku świata, nieskończoności czasu i przestrzeni stanowią około jednej piątej, a u chłopców dorównywa im zainteresowanie się kwestjami społecznemi i zagadnieniem sensu istnienia.

To ostatnie zagadnienie jest szczególnie znamienne dla okresu młodzieńczego. Czasami znajduje ono odpowiedź w idealizmie praktycznym, w przeświadczeniu, że życie dla idei lub dla innych jest samo przez się wystarczającym celem. Naogół jednak przeważa pesymistyczna ocena „karuzeli" życia, poświęconego zdobywaniu środków znowu do życia, i zjawia się reakcja: poco się troszczyć i poco pracować, skoro to wszystko nie ma sensu. Raczej raz porządnie nacieszyć się światem, a potem dobrowolnie go opuścić. Na szczęście, ten pesymizm, chociaż stanowi częsty nastrój w młodości, rzadko utrwala się na dłużej.

Źródło wątpliwości teologicznych widzi autor nietyle w niezgodności wiary z wiedzą, ile w zachwianiu wiary przez codzienne doświadczenie. Dla dziecka świat pojęć religijnych jest włączony w jego codzienne życie i, zanim nauczy się ono odsuwać Boga w zaświaty, przeżywa bolesny zawód, gdy prawda życiowa zadaje kłam naiwnym wyobrażeniom. Rzadko młody umysł zwątpi w istnienie Boga, ale nieraz serce zamiera z obawy, czy nie są bajką zapewnienia o nieśmiertelności duszy. Potwierdzenia tych kojących prawd wiary szukają młodzi w nauce i żarliwie uzgadniają teorje fizyczne czy biologiczne z tradycją biblijną i dogmatyką. Jest to głównym tematem rozważań kosmologicznych obok pełnych wzruszenia dociekań nad nieskończonością czasu i przestrzeni i nad tem, co było, gdy jeszcze świata nie było.

Ze względu na stosunek do tradycji religijnej wyróżnia autor trzy typy młodocianych filozofów: tradycjonalistę, racjonalistę i oportunistę. Ze względu na treść zainteresowań znajdujemy: metafizyka, dla którego każde najbłahsze przeżycie staje się pretekstem do rozmyślań nad wszechświatem i nieskończonością; naukowca, szukającego w najnowszych zdobyczach wiedzy podstaw do kosmologicznych fantazyj; społecznika teoretyka, doszukującego się praw historycznego rozwoju ludzkości; wreszcie moralistę-charakterologa, zbierającego dane do wydania ogólnego sądu, czy natura ludzka jest dobra czy zła.

Dla wychowawcy jest ważne ustalenie przciętnych dat, na jakie przypadają fazy rozwoju. Obudzenie się skłonności krytycznych umieszcza autor między 12 a 14 rokiem życia, problematykę teologiczną i kosmologiczną między 14 a 18-ym, moralno-społeczną po 18-ym roku życia. Największa intensywność filozofowania przypada na 17 lub 18 rok, po którym zbliża się zobojętnienie, poprzedzone koło 20 roku ustaleniem się zasad życiowych, poglądów religijnych, etycznych, politycznych.

Rolę twórczą młodzieńczego filozofowania widzi autor w wykształceniu syntetycznego myślenia, bez którego niemożliwa byłaby szersza działalność życiowa. Uznając je jednak za tak owocne w wynikach, należy dążyć do usunięcia towarzyszącego mu zła: rozterki duchowej i niszczącego zapał pesymizmu. Autor jest przekonany, że można to osiągnąć, świadomie kierując rozwojem młodzieży, i wiele się spodziewa po umiejętnie pomyślanej i przeprowadzonej propedeutyce filozofji.

Rozwój pojęć religijnych omawia ks. Weryński (str. 387 — 466).

W okresie pokwitania znika naiwna religijność dziecięca. Dotychczasową bierność i bezkrytycyzm wypiera żywe osobiste zainteresowanie się zarówno obrzędami jak dogmatami. Dorastająca młodzież chce praktyki religijne przesycić treścią własnych wzruszeń, chce nakazy etyczne wcielić w życie bez jakichkolwiek odchyleń czy kompromisów. I ta właśnie żarliwość powoduje załamanie się wiary. Młodzieniec uświadamia sobie, że podniosłej zaziemskiej doskonałości chrześcijańskiej etyki nie umie uzgodnić z wymaganiami życia Rozpaczliwie stara się jeszcze dociec, „jaką drogą można (i czy wogóle można) pogodzić ukochanie ziemskiego życia z Chrystusem. Jak to uczynić? Jak Chrystusa wcielić w życie?" Ale gdy ponadto zetknie się z obłudną pobożnością i ciasnotą ludzi „niedożywionych religijnie", budzi się w nim podejrzenie, że wychowujące pokolenie nie wierzy samo w nakazy etyczne religji, że są one jedynie sprytnym środkiem krępowania sił młodzieży. W wyniku zmagań się wewnętrznych młodzież albo załamuje się moralnie, albo wraca do etyki i religji, poddawszy ją jednak subjektywnej przebudowie w kierunku uduchowienia, wyidealizowania obrządków i nakazów, oraz odrzucenia wszystkiego, co nie ostało się w ogniu młodzieńczego krytycyzmu.

W okresie walk wewnętrznych młodzi chętnie manifestują swą niewiarę, nie powinno to jednak wprowadzać nas w błąd. Młodzież woli uchodzić za niewierzącą (co jej we własnych oczach nadaje cechy niecodzienności), niż narazić się na podejrzenie, że dla przypodobania się otoczeniu udaje lepszą, religijniejszą niż jest w istocie. Większą jednak rolę, niż poza, odgrywa tu przesadny rygoryzm. Żądając od siebie stałego najwyższego napięcia uczuć, młodzi gotowi są każde chwilowe zobojętnienie uznać za zasadniczą przemianę swego „ja"; dlatego wyznają szczerze: „wczoraj i pozawczoraj byłem ateistą", z lękiem stwierdzają „absolutny chłód duszy", drżą, że pozostanie on nazawsze, a za chwilę zawierają naiwne układy z Bogiem, świadczące o dziecięcej wierze w Jego wszechobecność i interwencję: dziewiętnastoletni „wolnomyśliciel" obiecuje Bogu, że o ile dostanie promocję, to postanawia „nie jeść karmelków, codziennie biczować się, nie chodzić do kina".

Namiętnie krytyczny stosunek młodzieży do zagadnień religijnych nie powinien nas dziwić: jej szczerość względem nakazów etycznych religji przeraża ją koniecznością ciągłej ofiary z rozkoszy życia, do których rwie się rozbudzona zmysłowość. Gdy więc żądają od niej najboleśniejszych poświęceń, ma młodzież prawo sprawdzenia, czy żądanie to jest uzasadnione. Kon-

trolę tę prowadzą młodzi dwojako: przedewszystkiem wsłuchują się trwożnie w bicie własnego serca, analizują reakcję uczuciową na każdy bodziec zewnętrzny, chcą „znaleźć siebie", oprzeć się na autorytecie żywiołowych podświadomych impulsów. Ale jednocześnie są przekonani o wszechmocy swego rozumu, pewni, że przetrawiwszy prawdy wiary, potrafią wszelkie wątpliwości rozstrzygnąć. Z tego podwójnego źródła wypływa ciągła zmienność, falowanie nastrojów i postanowień, radykalizm sądów i poczynań, egotyzm, robiący wrażenie rozbrajającej zarozumiałości, pęd do poruszania najzawilszych zagadnień, podejmowanie studjów z zakresu religji.

Ale nawet wtedy, gdy wiara panuje w duszy młodzieńca niepodzielnie, ma ona swoiste cechy, mniej silnie zaznaczone u dorosłych. W dziedzinie etyki i praktyk religijnych znajdujemy przesadny skrupulatyzm: drobiazgowe rachunki sumienia, tropienie własnych wad, pragnienie niezwłocznego osiągnięcia doskonałości. „Dziś źle poszło, 32 przestępstwa", — skarży się trzynastoletni chłopczyna. W dziedzinie wzruszeń religijnych widzimy ścisłe ich powiązanie z przeżyciami estetycznemi z romantycznem poszukiwaniem niecodzienności, z panteistycznem wczuwaniem się w nastroje przyrody, z podniosłością szlachetnych, ale ludzkich uczuć: przyjaźni, miłości, pragnienia sławy.

Wreszcie modlitwa młodzieńcza również ma cechy swoiste: poszukuje ciszy i osamotnienia, unika utartych formułek, a przedewszystkiem jest krótka a gorąca.

Na tem tle zrozumiemy stosunek młodzieży do Kościoła: domagają się młodzi bezkompromisowości w tępieniu ułomności kleru, w oddziaływaniu na życie publiczne, w zdecydowanej obronie pokrzywdzonych; wrażliwi na każdy objaw martwoty form zewnętrznych, uznają obrzędy tylko wtedy, gdy są one uzewnętrznieniem wielkiego napięcia wzruszeń.

Praca ks. Weryńskiego i przytoczony przezeń materjał ankietowy powinny znaleźć się w rękach wszystkich tych, którym chodzi o zachowanie wiary w sercach wchodzącego w życie pokolenia: wskaże im ona najwłaściwsze drogi do młodych dusz[1]).

A. Czekalski

Ernst Krieck, Nationalpolitische Erziehung, wyd. 4., Leipzig, Armanen-Verlag, 1934, str. IV + 186.

Ernst Krieck jest wielkiem zjawiskiem w literaturze pedagogicznej. Nietylko dlatego, że pisze bardzo dużo. Każde z jego większych dzieł przynosi pewną niespodziankę, Krieck bowiem próbuje z różnych stanowisk przystępować do faktów wychowawczych; raz jest filozofem (Philosophie der Erziehung z r. 1922), to znowu jest raczej socjologiem (Menschenformung

---

[1]) W N-rze 3 — 4, 1933, Kwartalnika Pedagogicznego ogłosił ks. Weryński uzupełnienie omawianego tutaj studjum, p. t. „Źródła indywidualizacji w rozwoju religijności młodzieży" (str. 276 — 299). (*Przyp. red.*).

z r. 1925), w innem swem dziele zbliża się do etnologji (Bildungssysteme der Kulturvölker), a zupełnie odrębny charakter ma ostatnie jego dzieło, Nationalpolitische Erziehung, choć nawiązuje do treści książek poprzednich,

W dziele tem występuje Krieck wybitnie jako ideolog wychowania, oddając się w służbę obozowi narodowo-socjalistycznemu. Takich ideologów jest już dziś dość dużo. Krieck nietylko pełni wśród nich rolę przodowniczą, ale jest też w sposób znacznie poważniejszy związany z ideologją narodowo-socjalistyczną. Już bowiem w dawniejszych swych dziełach o charakterze teoretycznym dochodził do wniosków, które są konsekwencją ideologji Hitlera, a „Mein Kampf" ze swemi zasadami wychowania nie potrzebował już wywierać nań wpływu decydującego. Krieck ma zbyt dużo do powiedzenia od siebie, by musiał się opierać na innych.

Ostatnie dzieło Kriecka ma odrębny charakter także wskutek innych jeszcze cech. Raz dlatego, że jest wybitnie polemiczne, dalej, że męcząca dla czytelnika konstrukcja pracy z licznemi powtórzeniami świadczy o pisaniu w dużym pośpiechu, a wreszcie, że ma ono już wszelkie cechy stylu hitlerowskiego, jak przedewszystkiem nagromadzanie wielkich ilości rzeczowników oraz skłonność do posługiwania się wyrazami mocnemi.

Podnosząc w rozważaniach wstępnych błędność mniemania, jakoby nauka mogła się rozwijać niezależnie od jakiejkolwiek ideologji, dochodzi Krieck do takiej konkluzji: „Z nastaniem epoki politycznego przodownictwa we wszystkich dziedzinach kończy się okres liberalnej neutralności w państwie, prawie, sztuce, religji, gospodarce, nauce, kulturze, wychowaniu i szkole. Wszystkie te bowiem dziedziny, każda według swego rodzaju, uczestniczą w całokształcie zadania narodowego, które los i potrzeba nakazują nam wykonać, i stąd otrzymują one wszystkie swój charakter, swoją treść, swoje wyposażenie i swoją godność. Na początku ich stoi decyzja polityczna" (str. 12). Oznacza to, że również teorja wychowania musi być poddana zasadom narodowego socjalizmu.

Jednym z zasadniczych rysów hitleryzmu, przynajmniej w jego rewolucyjnej fazie, jest jego stosunek do przeszłości niemieckiej. Narodowy socjalizm przeciwstawia swoją ideę i zdolność twórczą, swoją absolutną pozytywność niemieckiej przeszłości, zwłaszcza najbliższej, w której widzi niemal tylko negację, rozkład, chaos, anarchję, słabość, połowiczność, degenerację, bezład. Ten rys występuje u Kriecka szczególnie wyraźnie.

Póki Krieck idzie wiernie śladem Hitlera, podnosząc np. słabość niemieckiego charakteru narodowego jako przyczynę ważnych wydarzeń (str. 18), wywody jego są mało interesujące. Znacznie zato ciekawszy jest wtedy, gdy samodzielnie występuje z zarzutami. Szczególnie ostrą walkę wypowiada indywidualizmowi, liberalizmowi, subjektywizmowi. Subjektywizm dostrzega nawet w sympatycznym zresztą dla siebie ruchu młodzieży. „Do dziś niezupełnie jeszcze przezwyciężony subjektywizm ruchu młodzieży w ciągu całego okresu obracał się dokoła zagadnień młodzieńczości, dojrzewania, stosunku między przedstawicielami płci, ustawicznie doprowadzał do tego, by wwiercać się z problematyką w siebie samego, by siebie samego

obserwować i analizować, uprawiać na sobie i na innych psychologiczną wiwisekcję. Subjektywizm ten wywołał wielką literaturę poetycką, psychologiczną, pedagogiczną. Niektóre z tych rzeczy, jak np. psychologja młodzieży, zachowają trwałą wartość. W innych zaś sprawach, jak np. w pedagogice i w reformie szkolnej ruch ten doprowadził do ujemnych tylko wyników, jako rozkład. Wogóle nie wyszedł ten subjektywizm poza rozkładanie, rozluźnianie, burzenie; mimo całego szukania i przeczuwania nie mógł z niego wyjść świat pozytywny z własnym porządkiem życia i własnym systemem formowania typu człowieka" (str. 48, 50).

Równie stanowczo występuje Krieck przeciwko liberalistyczno-indywidualistycznemu kultowi osobowości, który mocno zaciążył na nowoczesnem wychowaniu. „Wszechstronne rozwijanie istniejących osobistych uzdolnień w pustą przestrzeń jest myślowo nonsensem i w rzeczywistości doprowadziłoby do anarchji i rozkładu wszystkich wyższych całości życiowych" (str. 117). Popularne hasło osobowości wychowanka jest przedmiotem ostrej krytyki. „Osobowość" jest, zdaniem Kriecka, niczem innem jak tylko „zmysłem całości: zdolnością do przodownictwa. Wszelka inna osobowość jest bezwartościowa i zbędna" (str. 24). Swobodny wybór przedmiotów szkolnych przez ucznia, wyznaczanie dużego znaczenia jego osobistym mniemaniom w t. zw. swobodnych pogadankach, ustawiczne wczuwanie się w psychikę ucznia, cały formalizm nowoczesnego wychowania, nie uznający żadnego wiążącego autorytetu — wszystko to są w oczach Kriecka przejawy indywidualizmu wychowawczego, który sprzeciwia się nacjonalizmowi.

Stosunek Kriecka do przeszłości wychowawczej zarysuje się jeszcze wyraźniej, gdy przejdziemy do jego poglądów pozytywnych, ale już teraz możemy zauważyć, że ostrej krytyki—po raz pierwszy tak gwałtownej i zasadniczej — doznała myśl przewodnia reformy szkolnej, i to nietylko niemieckiej, bo przecież ta sama idea przenikała do reform szkolnych w wielu innych krajach. Krytyce uległa cała pedagogika pajdocentryczna w swych najistotniejszych cechach i w okresie swego największego rozkwitu. Przesada krytyki Kriecka jest widoczna. Gdy bowiem przejrzymy literaturę pedagogiczną ostatnich lat, godzącą się na ideę pajdocentryczną, możemy również znaleźć w niej wiele przestróg przed przesadą opierania akcji wychowawczej na zasadach psychologicznych, możemy też znaleźć przestrogi, by nie tracić z oczu zadań wychowawczych. Literatura pedagogiczna ostatnich lat nie była wyłącznie indywidualistyczna, istniały różne kierunki wzajemnie się z sobą ścierające. Oryginalność zarzutów Kriecka nie jest więc tak wielka, jak on to czytelnikowi sugeruje.

Ofiarą krytyki padł psychologizm nowoczesnego wychowania. Nie znaczy to jednak, by Krieck chciał odrzucać pomoc psychologji; chce jej tylko wyznaczyć właściwe miejsce, chce oddzielić podstawy psychologiczne od indywidualizmu. Takie zaś stanowisko uznać trzeba za konsekwentne ze stanowiska pedagogiki kolektywistycznej.

Jakkolwiek Krieck jest oczywiście zależny od Hitlera, to jednak w dwu punktach odbiega od jego koncepcji. Pragnie oczywiście nacjonali-

zacji wychowania aż do najdrobniejszych szczegółów, zbyt wiele jednak dokonał obserwacyj nad wychowaniem w różnych miejscach i czasach, by mógł nie dostrzec, że obok narodu istnieje państwo o odrębnych potrzebach i że wobec tego potrzebna jest również polityzacja wychowania. Wskazuje na to już tytuł książki. Oczywiście, państwo jest tu czemś wtórnem, a w związku z tem wychowanie państwowe wyrasta całkowicie na pniu narodowym. Druga różnica dotyczy hierarchji poszczególnych działów wychowania. Krieck nie wyznacza prymatu wychowaniu fizycznemu, jak Hitler, ale traktuje poszczególne działy mniej więcej równomiernie.

Krieck jest zwolennikiem mało dziś popularnego rygoryzmu wychowawczego. „Sens życia osobniczego wypełnia się w uczestnictwie w całokształcie zadań narodu... Trzeba cały naród wdrożyć do świadomego uczestnictwa w tych zadaniach i przez to postawić przed odpowiedzialnością wobec jego przeszłości i przyszłości" (str. 22). „Podporządkowanie i posłuszeństwo przywódcom, waleczność i odwaga, prostolinijność, rzetelność i sprawiedliwość, zrozumienie dla całości, bojowość woli i ramienia: oto wychowawcze cechy i wartości, które konstytuują zarówno wspólny i obowiązujący porządek państwowy, jak i osobowość jednostki" (str. 83, 284). „Z autorytetem przywódców i jego systemem wartości powstaje związanie, forma, solidny porządek, rygor... podstawa i zasada nowego wychowania" (str. 34). „Kto potrafi uzgodnić z tem swoją osobistą postawę, kierunek i formę...., dojdzie do szczęśliwości", kto tego nie uczyni, temu „nie będzie można zaoszczędzić tragizmu życiowego" (str. 73). Jak widać, stanowisko to jest o wiele radykalniejsze od tego, jakie zajmują inni obrońcy autorytetu w wychowaniu. Cokolwiekby się przeciw niemu miało do powiedzenia, trzeba przyznać, że odpowiada ono rygorystycznemu traktowaniu człowieka dorosłego.

Krieck wyznacza zadaniom wychowawczym większą rolę niż pedagogika indywidualistyczna. Nie próbuje sprowadzić ich do jakiejś jednej formuły, ale wymienia cały szereg punktów. Wszystkie one nawiązują do zadań, jakie wziął na siebie naród niemiecki pod rządem partji narodowo-socjalistycznej. Biorąc czysto formalnie, i ten szczegół także jest krokiem naprzód.

Wbrew dawnym pedagogom, którzy często przeceniali znaczenie szkoły, Krieck wyznacza jej skromniejsze miejsce obok wielu innych instytucyj wychowawczych, jak rodzina, związek młodzieży, związek zawodowy, partja, wojsko.

Niezależnie od tego, że państwo jest zwierzchnikiem szkolnictwa publicznego, jest ono nadto w swoim rodzaju instytucją wychowawczą. Polityka bowiem jest ściśle związana z wychowaniem, a w tym związku prymat przypada polityce. Wychowanie państwowe ma swoje dwie strony szczególnie ważne: przysposobienie wojskowe i kształcenie elity ludności na urzędników. Tu więc także zaznacza się hitlerowski arystokratyzm.

Rozmieszczenie dóbr kształcenia na poszczególne stopnie, program, metoda, ma podlegać zasadom psychologiczno-pedagogicznym. Jest to po-

zorna sprzeczność z tem, co Krieck głosił poprzednio. Stacza on namiętną walkę z tezą, jakoby wychowanie należało regulować jedynie według tych zasad, które warunkują skuteczność wywieranego wpływu, przyznaje zaś pedagogice pożyteczną rolę pod warunkiem, że prócz skuteczności uwzględni ona, i to na pierwszem miejscu, potrzeby grupowe.

W omawianem dziele Krieck nie powiedział naturalnie wszystkiego o nowem wychowaniu. Rozważania swoje kontynuuje w swoim organie, poświęconym zagadnieniom nowego wychowania. Tem niemniej fakt, że dzieło jego ukazało się dotąd w 4 wydaniach i w 40.000 egzemplarzy, świadczy o tem, jaką rolę spełnia ono w Nowej Rzeszy. Dzieło to interesuje nas nietylko jako źródło informacyj o tem, co się dzieje w Niemczech, ale przedewszystkiem dlatego, że stanowi ciekawą próbę wyciągnięcia konsekwencyj, jakie płyną dla wychowania ze stanowiska nacjonalistycznego, że dalej w związku z tem jest wyraźnem zerwaniem z wielu, nieraz bardzo dawnemi, tradycjami w pedagogice i wychowaniu nietylko w ramach granic niemieckich. Ze względu na oryginalne postawienie sprawy wychowania wogóle, a wychowania narodowego w szczególności, dzieła Kriecka są niezmiernie pouczające. Warto się z niemi zapoznać bliżej. Że zaś nie można i nie trzeba tłumaczyć wszystkich jego dzieł, pożądane byłoby omówienie produkcji Kriecka w osobnej monografji tak, jak to uczyniono z kilkoma innymi współczesnymi pedagogami.

Marjan Wachowski

b) Czasopisma.

K u l t u r a i W y c h o w a n i e. Redaktor: Dr. B. Suchodolski. Nakł. Zarz. Gł. Tow. Naucz. Szk. Śr. i Wyż., Warszawa 1934, Rok I, zesz. 1 — 4.

Od roku—dokładniej od października 1933—wychodzi nowy kwartalnik p. t. K u l t u r a i W y c h o w a n i e, nowy nietylko młodością swego istnienia, ale i ujęciem: niemasz bowiem w nim ściśle pedagogicznych rozpraw — natomiast, zgodnie z tytułem — poruszają one zagadnienia na pograniczu pedagogji i ogólnych rozważań kulturalnych.

Redakcja nie rozpoczęła wydawnictwa od programowego oświadczenia, odezwania zaś Redakcji do czytelnika, znajdujące się przy końcu każdego zeszytu, pozwalają na pewne zorjentowanie w zamierzeniach Redakcji, ale tylko tym, którzy treść zeszytów znają. Chcąc program kwartalnika poznać, należy więc zapoznać się z jego treścią. Nasamprzód jednak z wstępnym artykułem d-ra B. Suchodolskiego: „O wychowaniu", który zawiera jakby credo redaktora.

„Żyć prawdziwie po ludzku — słowa autora — znaczy to: rzeczywistość ujmować jako własny problem uczuciowo-myślowy i własne, niezastąpione, odpowiedzialne zadanie, swoją osobowość traktować jako niegasnące, twórcze dążenie...

„...wychowanie, które pozostaje na usługach świata, zamyka młodość nieprawnie w kręgu rzeczy stworzonych, wprowadza człowieka do gmachu cywilizacji, ale nie ukazuje dróg przejścia, czyni zeń produkt historji i element utrwalenia jej poziomu, a chwilową miarą spraw dokonanych zakreśla kierunek przyszłości. Takie wychowanie pełne dogmatycznej tresury, obiecuje przysposobić posłusznych niewolników; wypacza prawdziwą ideę wychowania; dlatego też osiąga powodzenie złudne, gdyż pod sztywną maską uległości dorasta młode życie i zbiera siły, by stworzyć przemocą swój własny świat. Prawdziwe, z ducha miłości płynące wychowanie jest zawsze z człowiekiem i przeciw światu. Dlatego walka ze światem o pełnię człowieczeństwa jest istotną cechą wychowania..."

Walka ta w epoce współczesnej zwraca się przeciwko: 1) przesytowi i realizmowi kulturalnemu, 2) zmechanizowaniu człowieka i 3) zanikowi zdolności współżycia. Natomiast w obronie zasad pojawia się na Zachodzie „fala nowego humanizmu, który staje w obronie człowieka".

Teorje zaś pedagogiczne nie wystarczają, przedewszystkiem nie zwalniają od własnych rozstrzygnięć światopoglądowych i dopiero „tam, gdzie się wytwarza wola życia i cele dążenia, gdzie człowiek dokonywa odwiecznego a przecież podejmowanego wciąż od nowa obrachunku wobec zagadek życia i śmierci, szczęścia i cierpienia, miłości i nienawiści, gdzie się rodzi, charakterystyczna dla epoki lub grupy, postawa wobec świata i ludzi, wobec pracy i prawdy, wobec sztuki i obowiązku — tam tkwią i źródła wychowania, które zasilają swą wodą nurty, przez ludzką umiejętność zbadane tylko na powierzchni". „Właściwie nauczyciel wychowuje sobą".

Ułatwić więc zrozumienie dzisiejszych prądów, przerobienie ich na własną modłę — oto zadanie nowego kwartalnika.

Program swój rozwija Redakcja, poruszając następujące problematy. Cytujemy wedle działów „Treści rocznika pierwszego": Zagadnienia poglądu na świat; podstawy pedagogiki; kultura współczesna; historyczne podstawy współczesności; organizacja kultury i oświaty; u źródeł myśli rodzimej.

Przyjrzyjmy się teraz dokładniej treści rocznika; zainteresują nas zwłaszcza trzy pierwsze działy.

W dziale pierwszym są cztery artykuły: prof. S. Hessena „Istota i znaczenie poglądu na świat", w którym autor głosi zasadę przezwyciężania poglądu na świat, ciągłego krytycznego ustosunkowywania się do panujących pojęć o świecie. Jest to więc rozprawa dająca głębsze uzasadnienie tezom redaktora. Drugi artykuł omawia tę samą niemal sprawę, w zastosowaniu do młodzieży: prof. St. Szuman opisuje i wyjaśnia „światopoglądowe cierpienia młodzieży". Dwa dalsze artykuły, Szczepana Szczeniowskiego: „Nowe oblicze fizyki" i Kazimierza Sośnickiego: „Przegląd teoryj państw" zamykają ten dział.

Dział drugi rozpoczyna znany nam już artykuł Suchodolskiego „O wychowaniu". Następuje po nim b. ciekawa i ważna zwłaszcza w okresie fa-

szyzmu, narodowego socjalizmu, rozprawa Wł. Radwana: „Kryzys wychowania bezinteresownego". Autor jest zdania, że nie wywierają zamierzonego wpływu na młodzież te ideologje, które narzucają się lub są narzucane. „Krótko mówiąc, twierdzę, pisze autor, że nawet w okresach zupełnego pozornie panowania systemu narzucania ideologij, poza tym systemem i wbrew niemu, w niezliczonem mnóstwie wypadków młode pokolenie podlega zbawczemu, nieumyślnemu, bezinteresownemu oddziaływaniu wychowawczemu".

Artykuł dalszy, S. Hessena wiąże się ściśle z poprzedniemi jego rozważaniami filozoficznemi. Tutaj zastanawia się on nad stosunkiem „Poglądu na świat a pedagogją" i dochodzi do wniosku, że na wszystkich polach myśli wychowawczej winno nastąpić pogłębienie pod kątem widzenia pedagogji filozoficznej.

Florjan Znaniecki, dalej, zastanawia się nad sprawą „Kierownictwa a zwolennictwa we współpracy twórczej". Znakomity nasz socjolog jest zdania, że nie wielkie organizmy, lecz małe grupy ludzi są zdolne do współpracy twórczej. Te grupy tworzą się z jednostek kierowniczych, i ich zwolenników, którzy ze swej strony mogą być kierownikami dalszych grup. Stąd powstaje zagadnienie wyszkolenia jednostek, zdolnych do organizowania pracy twórczej. Dzisiejsza szkoła nie jest zdolna wykształcić odpowiednich ludzi. Zdolności kierownicze nabywa się jedynie w praktyce. Należałoby więc tak przekształcić nasze zakłady wychowawcze, „by stały się instytucją uczestniczącą, ośrodkiem selektywnym i dynamicznym, gdzie młodzież czynny brałaby udział w najbardziej twórczych i społecznie pożądanych czynnościach dojrzałego społeczeństwa".

Ostatni artykuł tego działu, prof. Adolfa Ferrière'a omawia „Wychowanie jako czynnik przebudowy społecznej". Uczony szwajcarski jest zdania, że tylko „szkoła czynna, opierająca się na odkryciach psychologji genetycznej ma przyszłość przed sobą", taka szkoła, która wykształci jednostki idące po drodze postępu, t. zn. dążące „do przystosowania się do świata i przystosowania świata do siebie dla zachowania i wzrostu swego ducha". „Ci tylko staną się Noemi Arki nowej, którzy zdołają wznieść ducha ku wyżynom Ducha, ku Absolutowi prawdy przedmiotowej i powszechnej".

W dziale trzecim, „Kultura współczesna", porusza R. Dyboski zagadnienie „Amerykanizmu" oraz A. Tretiak charakteryzuje „Ducha kultury angielskiej". Dalsze tego rodzaju rozprawy są zapowiedziane. St. Szober daje artykuł p. t. „Człowiek współczesny w zwierciadle języka". Trzy ostatnie artykuły poświęcone są demokracji. P. Rybicki zarzucił ruchowi demokratycznemu obniżenie kultury („Demokratyzm a kultura"); autor twierdzi, że w ustroju demokratycznym rodzi się dążność do przypodobania się rzeszom. One decydują o „szczytach" kultury. W obronie demokracji stanęła A. Oderfeldówna, głosząc, że „Przyszłość demokracji" wzniesie kulturę. Wreszcie M. Piszczkowski podkreśla, jak ważną rolę odgrywa wychowanie w ustroju demokratycznym.

Dla zobrazowania treści dalszych działów poprzestaniemy na przytoczeniu artykułów, dobór ich bowiem bardziej, niż sama treść mówią o ideologji pisma. Nie potrzeba dodawać, że ich treść jest bardzo ciekawa.

Tak więc w dziale p. t. „Historyczne podstawy współczesności" prof. Z. Łempicki omawia „Duchowe oblicze wieku XIX", prof. St. Kutrzeba: „Zasady władzy i wolności w rozwoju państw europejskich" i prof. I. Chrzanowski: „Romantyzm jako czynnik rozwoju idei narodowości w Polsce". W dziale: „Organizacja kultury i oświaty" znajdujemy artykuły Ad. Chętnika: „Muzea regjonalne", J. Starzyńskiego: „O społeczno-wychowawczych wartościach sztuki" i M. Walickiego: „Społeczno-wychowawcza rola muzeów humanistycznych".

W ostatnim dziale: „U źródeł myśli rodzimej" są podane charakterystyki C. Norwida jako poety kultury (K. Wyka), St. Szczepanowskiego (E. Romahn), A. Górskiego (B. Suchodolski) i J. Wł. Dawida (Z. Klarnerówna).

Tak się przedstawia pierwszy rocznik „Kultury i Wychowania". Jak widać z krótkiego streszczenia artykułów, lub choćby tylko przytoczenia ich tytułów, treść omawianego tomu jest bardzo bogata. Co więcej — stanowisko redaktora, wyrażone w jego wstępnym artykule, jest konsekwentnie rozwijane i pogłębiane przez współpracowników pisma. I dalej: redaktor przy końcu każdego zeszytu zwraca się do czytelnika, omawiając pomieszczone tam artykuły, podkreślając ich przewodnie myśli, a umiejętnie dobranemi pytaniami pobudzając czytelnika do samodzielnych rozważań.

Tem bardziej więc nasuwa się brak omawiania spraw religijnych i narodowych. W dzisiejszej myśli społecznej, we współczesnych światopoglądach te właśnie zagadnienia wysuwają się na czoło w znaczniejszym bodaj stopniu, niż zagadnienie demokracji, któremu poświęcono aż 3 artykuły. O pierwszych w całym roczniku głucho. Jeśli chodzi o narodowość, to, prawda, w każdym zeszycie możemy cośkolwiek zaczerpnąć u „źródeł myśli rodzimej", znajdujemy też świetny artykuł prof. I. Chrzanowskiego, naogół nie mamy jednak rozważań na te nurtujące dzisiaj tematy.

Nie czynimy z tego zarzutu pismu — sądzimy, że nie starczyło miejsca w pierwszym roczniku — a spodziewamy się, że dalsze tomy przyniosą nam przyczynki do powyższych zagadnień. *H. T.*

V o l k i m W e r d e n, herausgegeben von Ernst Krieck. Leipzig, Armanen-Verlag. 2. Jahrgang, 1934. Zeszyt 1 — 5.

„Volk im Werden" nie jest pismem ściśle pedagogicznem, porusza zagadnienia wychowania z punktu widzenia ogólnych potrzeb polityczno-społecznych Niemiec narodowo-socjalistycznych. Mamy więc przedyskutowane ze stanowiska hitleryzmu zagadnienia polityki zagranicznej Niemiec i innych państw, np. Francji, omówione sprawy kolonjalne, przedstawione położenie Niemców w Czechach, nie braknie też i zagadnienia Saary, dalej znów mamy rozprawy literackie i dotykające spraw teatralnych. Wśród tego rodzaju artykułów znajdujemy i pedagogiczne: H. Bornkamma „Rola niemieckiego uniwersytetu we współczesności" (zeszyt 1). J. Usadel'a

„Siły wychowawcze: szkoła, młodzież hitlerowska i dom rodzinny", E. Kriecka „Około zagadnienia należytego przygotowania niemieckich nauczycieli ludowych", J. Haupta „O duchu przerwy lekcyjnej" (pauzy), (zesz. 3), K. Beyera „Młodzi i starzy", E. Jaenscha „Główne zadania niemieckich uniwersytetów w chwili obecnej".

Jeśli będziemy przeglądać poszczególne artykuły, łatwo zauważymy pewne wspólne im cechy. Przedewszystkiem niemal w każdym artykule spotkamy się z wyrazami: „Führer", „Hitler"; cała ideologja dzisiejszych Niemiec, „Trzeciej Rzeszy", jak to lubią powtarzać — bierze początek u Hitlera. Jest on niemal prorokiem dziesiejszych Niemiec. Powtóre, zauważymy reakcję przeciw duchowi wieku XIX, właściwie przeciw duchowi Wielkiej Rewolucji Francuskiej z jego racjonalizmem (i abstrakcyjnem myśleniem) oraz liberalizmem. Po trzecie: utylitaryzm — to cech dzisiejszych Niemiec. Uniwersytety więc np. to nie przybytki nauki, w których każdy może wykładać podług swoich poglądów — to są zakłady przedewszystkiem wychowawcze, zmierzające do urobienia psyche młodzieży. Należy zaś wpoić w nią poczucie pracy na każdem polu dla potęgi Niemiec.

Dla dokładniejszego zrozumienia ideologji pisma, zapoznajmy się dokładniej z kilkoma artykułami. Na czele tego rocznika (dotychczas nieukończonego) znajduje się rozprawa v. Wolffa „Niemiecka wola walki" (Deutscher Wehrwille). Pierwsze zdanie brzmi: „Leben ist Kampf, Lebenswille ist Wehrwille" — Życie jest walką — wola życia jest wolą walki. Na to składają się cztery czynniki o wielkiej społecznej wartości: umiejętność podporządkowania się, zdolność poświęcenia się, idealizm i charakter. I dalej spotykamy się z takiemi wiele mówiącemi zdaniami: „Wola walki, którą chciano unicestwić, zerwała łańcuchy, jakie na nią nałożono. Wina spada na tych, którzy głupie łańcuchy kowali", i wreszcie: „W wielu państwach świętuje się, jakby z poczucia winy, grób nieznanego żołnierza. Tysiące i tysiące niemieckich nieznanych żołnierzy leży w obcej ziemi. Temu wspomnieniu nie poświęciliśmy żadnego kamienia. Dla nas „nieznanym żołnierzem" (cudzysłów tekstu) stał się nasz Führer".

Innym programowym artykułem jest: „Służba pracy i narodowo-polityczne wychowanie" Willa Decker'a. Zagadnienie to rozwiązać zamierzają, zdaniem autora, ludzie, którzy wrócili z frontu: z frontu wojny światowej jak również i z frontu piętnastoletniej walki powojennej. Przeciwstawia się to pokolenie żołnierzy przedwojennemu pojęciu pracy, którą poniżono do znaczenia towaru pokupnego. Zadaniem nowego pokolenia jest przywrócić cześć pracy, hasło pracy dla samej pracy ma być wezwaniem młodych Niemiec.

Rozprawa Karola Beyer'a „Młodzi i starzy" wkracza już bardziej na pole pedagogiki. Autor ujmuje zagadnienie dość ciekawie i zupełnie oryginalnie. Nie chodzi tutaj o walkę dwóch pokoleń, ale o sposób myślenia jednych i drugich: młodych cechuje myślenie konkretnemi pojęciami — a starych skłonność do posługiwania się raczej abstrakcyjnemi.

Najciekawszy jednak dla ideowości pedagogicznej Trzeciej Rzeszy jest artykuł redaktora pisma, E. Kriecka: „Około zagadnienia należytego przygotowania niemieckich nauczycieli ludowych". Autor rzuca tu projekt reformy seminarjów nauczycielskich (Hochschule für Lehrer). Mają to być zakłady internatowe, jeżeli nie koszarowe, bo nietylko o wyrobienie ducha koleżeńskości, ale i ducha żołnierskiego chodzić będzie. Nauczyciele (Dozenten und Assistenten) i uczniowie mają mieszkać wspólnie w przeciągu $^{3}/_{4}$ czasu pobytu w szkole. Obok dyrektora i nauczycieli znaczną rolę uzyskuje kierownik młodzieży. Uczniowie powinni być ostrożnie dobierani, w każdym razie nie mogą pochodzić z drobnomieszczaństwa (keine Kleinbürger). W programach na naczelnem miejscu winno być wykształcenie narodowo-socjalne. Pozatem ważną rolę odgrywa nauka śpiewu, zwłaszcza pieśni ludowych i żołnierskich. Nauczyciele powinni mieć kwalifikacje naukowe dość wysokie, w nauczaniu jednak nie powinno być specjalistów. Nauka odbywa się w szkole i w terenie — wśród szkół powszechnych. Na 6 semestrów 2 spędzają uczniowie na wsi. Stąd też personel takiej szkoły nauczycielskiej winien być „sztabem generalnym" w dziedzinie reformy szkoły powszechnej.

Nareszcie jeszcze jeden artykuł — „Niemcy i Polacy na europejskim wschodzie" Webera. Jest on jakoby w duchu przyjaznym dla Polski pisany, zawiera jednak tyle fałszów, że nie wiedzieć, czy z nieświadomości zupełnej, czy z przejęcia się obecnym duchem „nieagresji" to wypływa. — „Już w dalekiej przeszłości — pisze autor — niemieccy chłopi i niemieccy mieszczanie wyruszyli na wschód, aby kraj nowy pozyskać, aby dokonać pokojowych zdobyczy. Był to ruch pozbawiony cech polityki gwałtu". „Słowiańscy polscy władcy sami po większej części wzywali Niemców w nieobronne, puste połacie kraju, aby przy pomocy niemieckiej pracy przetworzyć dziką pustynię na siedzibę ludzi i zyskać kraj uprawny. Taką właśnie rolę odegrał Zakon rycerski". Miasta: Poznań, Kraków, Gniezno, Kalisz, Lublin i inne na Śląsku i „w Galicji" (tak!) to miasta przez Niemców założone. Polonizacja miast i wsi — to dzieło szlachty. „I prawdziwie nie jest zadziwiającym fakt, że niemiecki urzędnik był (po rozbiorach) przez całą polską ludność z wyjątkiem szlachty („mit Ausnahme der Szlachta, des Adels") witany jako wybawca". I później, za Steina i Hardenberga stosunki dobrze się układały. Dopiero „poprzez panującą biurokrację doszedł w Prusach do głosu duch francuskiej rewolucji. Z abstrakcyjnych, obcych ludowi i krajowi myśli został zbudowany centralistyczny system prześladowczy". Z drugiej strony znów podróże Polaków do Paryża sprawiły, że i oni podpadli pod zgubny wpływ tejże rewolucji francuskiej. I to było przyczyną tarć pomiędzy Polakami a Niemcami. „Bismark nigdy nie miał na widoku germanizacji Polaków. Obecnie Niemcy nie mają zamiaru przesuwać granicy na wschód. Stosunki pomiędzy obu narodami powinny się znów dobrze ułożyć, jak ongiś za czasów Steina i Hardenberga..." — Taki jest tok myśli dziesiejszych Niemców.

H. T.

TREŚĆ ROCZNIKA VI-go (1934)

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki

b) Czasopisma

KRONIKA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: *ANTONINA TYSZKOWSKA*